Niveau(x) d'enseignement: 8 Numéro EDUQ : 0470228
Centre d'intérêt: 320

Blondin, Denis, 1939-.

L'investissement pédagogique. 1 : étude des perceptions des professeurs de la Faculté des arts et sciences de l'Université de Montréal / Denis Blondin ; [pour le] Service pédagogique, Université de Montréal. -- Montréal : Le Service, 1977.
iv, 190 p. ; 28 cm.

Bibliogr.: f. 190.

Descripteur(s): *Attitude de l'enseignant *Services pédagogiques *Organisation administrative *Pédagogie *Enseignement *Recherche *Promotion *Rôle de l'enseignant *Universitaire (Niveau)

Le Service pédagogique de l'Université de Montréal semble nettement moins utilisé par les enseignants de la Faculté des arts et des sciences (FAS) que par les enseignants des Ecoles professionnelles. L'étude vise à déterminer dans quelle mesure cette estimation est fondée et, le cas échéant, à lui trouver des explications. Ce faisant, elle en arrive à tracer un portrait des attitudes des enseignants à l'égard des tâches de nature pédagogique.

L'enquête a été menée au début de 1977 auprès de 47 professeurs de la FAS (soit environ 10% des enseignants en poste). Elle a consisté en entrevues directes et structurées, d'une durée moyenne de trente minutes, menées avec chacun d'entre eux. Ces entretiens ont été enregistrés puis dactylographiés pour fins d'analyse. Les thèmes abordés au cours des entrevues portaient sur: le rapport au métier d'universitaire (tension recherche/enseignement), les critères de promotion, le rapport à la pédagogie et la perception du Service pédagogique.

Le peu d'utilisation que font les professeurs de la FAS du service pédagogique s'explique surtout par une certaine tradition et par des habitudes de pensée et de travail beaucoup mieux implantées chez eux que chez leurs confrères des Ecoles professionnelles: ainsi que le confirme le mécanisme de promotion, l'efficacité pédagogique reçoit peu de considération alors qu'il y a survalorisation de la recherche et des publications. Dès lors, pourquoi un enseignant se soucierait-il de poser un geste aussi peu rentable que celui d'améliorer son activité pédagogique?

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 063

EDUQ 8470228

L'investissement pédagogique:

Etude des perceptions des professeurs de la faculté des Arts et Sciences de l'Université de Montréal

Denis Blondin

Service pédagogique
de l'Université de Montréal
1977

Le graphique de la page couverture: VINCENT DEGUIRE

EDUQ 8470228

TOME I

L'investissement pédagogique: étude des perceptions des professeurs de la Faculté des Arts et Sciences de l'Université de Montréal

Denis Blondin
Service pédagogique
Université de Montréal
Octobre 1977

N.B. Le texte des entrevues (sans mention du nom des personnes) peut être consulté sur place au Service pédagogique.

2ème tirage

S'il n'y avait pas les incitations à la promotion, c'est sûr, je me mettrais à essayer de développer un enseignement encore de meilleure qualité... mais le système nous pousse à publier. Et puis, disons que le nombre de jours que je perds à mettre une nouvelle approche à mon enseignement, je perds ce même temps à faire un article. Je pense que pour moi, c'est plus rentable dans le système... c'est sûr que le temps que vous investissez dans l'amélioration de votre enseignement n'est pas rentable comme peut l'être la recherche.

(Extrait d'un entretien avec un professeur agrégé de la FAS)

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier les professeurs de la FAS qui ont accepté de se prêter à nos questions. Nous remercions également mademoiselle Danielle Leroux pour sa participation lors de la construction de l'échantillon et la prise de contact avec les professeurs sélectionnés, ainsi que pour avoir assumé le travail de retranscription des bandes magnétiques et la dactylographie de tous les textes.

AVERTISSEMENT

AVERTISSEMENT

Tout investissement suppose au préalable la perception de sa rentabilité. Cela est vrai quelque soit le type d'investissement fait. Investir son temps et son énergie en pédagogie, pour un professeur de carrière à l'Université, suppose qu'il perçoit cette réalité qu'est la pédagogie comme rentable pour lui dans la position où il se trouve dans le système universitaire, par rapport à ses ambitions dans ce système et par rapport à sa tâche professionnelle.

L'investissement pédagogique s'appuie donc, en réalité, sur un ensemble de perceptions. Nous interrogeant sur les raisons de la sous-représentation quasi-constante de la FAS aux activités du Service pédagogique, il semblait qu'une étude de certaines perceptions s'imposait afin d'expliquer ce peu d'empressement à utiliser les ressources pédagogiques mises à la disposition du corps professoral de l'ensemble de l'Université.

Il s'agit donc d'une étude de perceptions. Il n'est pas nécessaire pour expliquer les causes d'un comportement de le référer à la réalité mais à celle-ci telle que perçue par le sujet agissant. Nous avons tenté de recueillir ces perceptions en interrogeant 47 professeurs de la FAS au cours d'entretiens directs et structurés

systématiquement, au début de 1977.

Nous signalons que tous les entretiens furent enregistrés sur ruban magnétique et retranscrits sous forme dactylographiée. Ils sont disponibles au Service pédagogique à des fins de consultation.

La confidentialité des propos recueillis est une règle élémentaire de l'éthique professionnelle en la matière. Nous avons mis au point un code qui permet de fournir certaines coordonnées indispensables pour situer le professeur interrogé mais sans jamais l'identifier.

Nous avons divisé les professeurs en trois groupes: les "enseignants", identifiés par le chiffre romain I, les enseignants-chercheurs, appelés les "mixtes", identifiés par la chiffre romain II, et les "chercheurs" identifiés par le chiffre romain III. Ces professeurs sont répartis selon que le département auquel iis appartiennent relève des Sciences exactes (lettre a), des Lettres, Sciences humaines et sociales (lettre b) ou qu'il s'agit d'un département de type professionnel (lettre c). Le professeur est situé également d'après son palier académique. Ainsi on a le chiffre 1 pour un titulaire, 2 pour un agrégé, 3 pour un adjoint et 4 pour un chargé d'enseignement. Un dernier chiffre a été ajouté entre parenthèses pour identifier l'entretien.

Ainsi donc quand on lira, par exemple, le code I, b, 2 (5), on saura qu'il s'agit d'un "enseignant", qu'il relève du secteur Lettres, Sciences humaines et sociales, qu'il est agrégé, et que ses propos ont été recueillis dans l'entretien no. 5.

Nous espérons que ce travail pourra contribuer à alimenter la réflexion de ceux qui s'intéressent à la question de la qualité de l'enseignement universitaire.

Denis Blondin
Agent de développement pédagogique
Service pédagogique
Université de Montréal

TABLE DES MATIERES

	PAGE
Avertissement	II
Chapitre I: La construction de l'échantillon et du guide d'entretien	
1 - La question	2
2 - L'enquête: la construction de l'échantillon	4
3 - La pré-enquête	10
4 - La construction de l'objet d'analyse	11
La perception de soi	13
Le rapport à la structure administrative	19
La perception de la pédagogie et du Service pédagogique	23
La matière d'enseignement	24
5 - Le guide d'entretien	25
1. La recherche et l'enseignement	25
2. Les critères de promotion	26
3. L'image de la "pédagogie" et du Service pédagogique	27
4. La comparaison avec les Ecoles professionnelles	27
5. Le dossier technique	28
Chapitre II: Le taux de participation des facultés aux activités du Service pédagogique	
Les sessions du Mont Orford	30
Les ateliers du Service pédagogique	35
Les fiches de retour de la revue "Pédagogiques" (#1-2-3)	38
Conclusion	41
Chapitre III: Le rapport au métier d'universitaire: la tension enseignement/recherche	
1 - Etude comparative des traits caractéristiques des trois groupes	48
Le statut académique	48
L'âge	49
Les années d'expérience	53
2 - Etude comparative des différences entre les départements	55
3 - Les commentaires	59
Le groupe des "enseignants"	59
a. Les deux pôles en tension	62
b. Les deux pôles sont indissociables	63
c. Le malaise des enseignants	63
d. Le malaise "institutionnalisé" des départements professionnels	65

PAGE

Le groupe des "mixtes" 67
a. Les deux pôles en tension 67
b. Deux fonctions indissociables et complémentaires 68
c. L'équilibre à la suite d'une évaluation personnelle 70
Le groupe des "chercheurs" 71
a. La tension entre les deux pôles 71
b. La complémentarité de la recherche et de l'enseignement 73
Conclusion 74

Chapitre IV: Le rapport à la structure administrative 80

I - Les critères de promotion 81
a. Le groupe des "enseignants" 82
Les commentaires 84
L'enseignement: difficile à évaluer 84
Les professeurs se sentent pénalisés 85
Cette politique nuit à l'enseignement et à la recherche 86
b. Le groupe "mixte" 87
Les commentaires 88
L'enseignement est difficile à évaluer 88
L'évaluation par les étudiants? 89
La pénalisation de l'enseignement 90
Les retombées sur la recherche elle-même 92
c. Le groupe des "chercheurs" 93
Les commentaires 93
L'enseignement est difficile à évaluer 93
L'évaluation par les étudiants 94
La pénalisation de l'enseignement 95
Conclusion 97
II- Les critères d'embauche 99
a. Le groupe des "enseignants" 100
Les commentaires 101
b. Le groupe "mixte" 103
Les commentaires 104
c. Le groupe des "chercheurs" 105
Les commentaires 106
Conclusion 107
III- Faut-il un minimum de formation pédagogique au départ? 111
a. Le groupe des "enseignants" 112
Les commentaires 112
b. Les "mixtes" 114
Les commentaires 115
c. Les "chercheurs" 117
Les commentaires 118
Conclusion 120

PAGE

Chapitre V: La perception du Service pédagogique 125

I - L'opportunité de l'existence d'un Service pédagogique au niveau universitaire 125
Le groupe des "enseignants" 125
Le groupe "mixte" 127
Le groupe des "chercheurs" 128
II- La perception du Service pédagogique 131
Le groupe des "enseignants" 131
Le Service pédagogique est une façade 132
Le Service pédagogique n'est pas de calibre universitaire 133
On se méfie de la pédagogie 133
Le Service pédagogique a une approche trop académique 134
Le groupe "mixte" 134
Côté positif 135
Côté négatif 136
Le groupe des "chercheurs" 136
Image positive 137
Image négative 138
III- La revue Pédagogiques 139
Les "enseignants" 139
Les "mixtes" 141
Les "chercheurs" 142
Conclusion 145

Chapitre VI: La matière d'enseignement 150

I - La matière d'enseignement 153
1. La matière d'enseignement elle-même est plus précise, plus concrète et les objectifs sont plus déterminés dans les écoles professionnelles que dans la FAS 153
2. Les objectifs sont plus précis dans les écoles professionnelles à cause de la rétroaction du marché du travail et du rattachement à une corporation professionnelle 156
3. Il y a une certaine affinité entre l'enseignement des Ecoles professionnelles et les techniques comme celles que proposent le Service pédagogique 158
II- La recherche 160
1. La FAS est plus orientée vers la recherche et les Ecoles professionnelles vers l'enseignement 160
2. Les professeurs de la FAS sont peux soucieux de pédagogie 163
3. Dans la FAS, on ne s'intéresse pas à la pédagogie par préjugés, snobisme ou prétention à s'y connaître 164

PAGE

4. Les professeurs ont trop de travail pour investir en pédagogie 165
5. Les sciences de l'éducation sont en position inférieure (dominée) dans la hiérarchie des disciplines 166
6. Dans la FAS les critères de promotion n'encouragent pas à investir du temps à améliorer l'enseignement 166
Conclusion 167

Conclusion 174

Appendice 186
L'enquête Ladd-Lipset 186
I La recherche et l'enseignement 186
II Les critères de promotion 188

Liste des ouvrages cités 190

LA CONSTRUCTION DE L'ECHANTILLON ET DU GUIDE E'ENTRETIEN

Chapitre I

LA CONSTRUCTION DE L'ECHANTILLON ET DU GUIDE D'ENTRETIEN

1- LA QUESTION

En septembre 1976, le directeur du Service pédagogique de l'Université de Montréal nous demandait de l'éclairer à propos de l'une des questions qu'il se posait relativement à la pénétration du Service dans toutes les facultés de l'Université. En effet, il lui semblait que la participation aux ateliers offerts par le Service à l'ensemble des professeurs de l'Université était très variable d'une faculté à l'autre. De même, les demandes d'assistance pédagogique ne semblaient pas également réparties à l'intérieur du corps professoral. Le gros de la clientèle venait, à son estimation, des Ecoles professionnelles. La faculté des Arts et Sciences, pour sa part, semblait bouder le Service pédagogique tant la participation de ses membres se faisait rare.

Le directeur du Service pédagogique nous chargeait donc de vérifier le taux de participation des facultés aux activités du Service, de trouver les raisons, si ses impressions étaient vérifiées, de cette disparité d'accueil du Service, et de suggérer une stratégie de pénétration ou d'approche à l'égard des facultés "distantes".

Nous avons donc fait l'analyse statistique du taux de participation aux ateliers et des demandes d'assistance et nous avons trouvé, effectivement, dans l'ensemble, une sur-représentation des Ecoles ou facultés professionnelles et une sous-représentation de la Faculté des Arts et Sciences. Le fait étant établi, il fallait maintenant en trouver les raisons. La meilleure méthode nous semblait l'enquête sociologique. Nous avons mis au point le projet d'un questionnaire écrit devant être distribué à tous les professeurs de l'Université. Mais, le taux de non-réponses aurait pu être élevé et aurait pu fausser ainsi la représentativité de l'échantillonnage. L'échec d'une tentative du genre, quelques années auparavant, nous enleva toute idée de poursuivre notre projet de questionnaire écrit.

Nous nous sommes donc rabattu sur le projet d'un questionnaire par entretien structuré, qui nous semblait, par ailleurs, un excellent instrument d'analyse. Mais, en contre-partie, il fallait limiter l'étendue de la recherche. Nous avons alors construit un échantillon représentatif de l'ensemble des professeurs en poste et présents de la faculté des Arts et Sciences. Après vérification, on dénombra près de 500 professeurs en poste et présents. Nous avons décidé de prendre au hasard 10% de la

population totale, ce qui nous faisait quelques 50 entretiens.

Chaque entretien - d'une durée moyenne de 30 minutes - suivait un guide préparé d'avance. Il se composait de 4 blocs de questions, chacun axé sur une perception, soit des professeurs eux-mêmes en tant qu'universitaires, soit de la structure de promotion, soit de la pédagogie et soit, enfin, du Service pédagogique. A la fin, une dernière question était ajoutée: elle demandait aux personnes interviewées leur opinion sur le fait que les Ecoles professionnelles ont mieux accueilli la pédagogie et le Service pédagogique que la faculté des Arts et Sciences!

Les entretiens furent tous enregistrés sur ruban magnétique et dactylographiés. Le dépouillement et le travail d'interprétation s'en trouvaient pour autant simplifiés d'une façon fort appréciable.

2- L'ENQUETE: LA CONSTRUCTION DE L'ECHANTILLON

Pour construire notre échantillon, et pour qu'il soit représentatif de l'ensemble de la population étudiée, nous avons demandé au Service du personnel enseignant de nous fournir la liste des départements et sections de la FAS avec le nombre de professeurs

et leurs titres. Le 1er février 1977, nous recevions du SPE (Service du personnel enseignant) la liste des professeurs en fonction en date du 25 janvier 1977. On y dénombrait 30 départements et sections, 123 professeurs titulaires, 202 professeurs agrégés, 142 professeurs adjoints, et 30 chargés d'enseignement; ce qui faisait au total 497 professeurs.

Pour un échantillon représentatif, il nous semblait qu'il fallait prendre environ 10%, pour éviter qu'un biais ne nous conduise à des erreurs d'interprétation. Nous avons aussi pensé que les 4 paliers de la carrière universitaire pouvaient être significatifs. Nous avons donc vérifié si l'échantillon fait au hasard, à partir de la liste des professeurs fournie par l'annuaire général, était représentatif de ces 4 catégories. Nous avons vérifié également si notre échantillonge représentait bien le groupe des hommes et celui des femmes. Nous n'avons pas retenu l'âge, à cause des difficultés que pouvait présenter la cueillette de cette information. Nous avons tenu également à ce que chaque département et section soient représentés: ce qui était relativement facile avec la méthode de choix par le

hasard qué nous avions adoptée.

En effet, nous avons pris la liste des professeurs selon les départements et nous avons noté le nom des professeurs qui se présentaient au dixième rang et à chacun des rangs multiples de 10. Lorsque le département comprenait moins de 10 professeurs, il pouvait arriver qu'il ne soit pas représenté (1). Mais avec 10 professeurs ou plus, tout département était assuré d'avoir au moins un représentant, de même tout département comprenant 20 professeurs ou plus était assuré d'avoir 2 représentants, tout département comprenant 30 professeurs ou plus, 3 représentants, etc...

Nous n'espérions pas que tous les professeurs choisis selon cette méthode soient disponibles ou acceptent d'être interrogés. Il nous fallait donc un principe de substitution. Nous comptions de 1 jusqu'à dix et la dixième personne était choisie: pour le cas où il fallait remplacer cette personne, on choisissait la 9ème ou la 11ème, ou encore à défaut la 8ème ou la 12ème. Nous avons fait au total 18 substitutions. Il faut avouer que nous ne nous attendions pas à cela. Il est reconnu que généralement les strates ou classes plus élevées dans l'échelle sociale se méfient des enquêtes sociologiques et résistent davantage à l'idée de se faire interviewer. Peut-être aussi un certain manque d'intérêt envers les questions touchant la pédago-

(1) Un département (Etudes médiévales, 8 professeurs) et deux sections (Littérature comparée, 4 professeurs, Traduction, 6 professeurs n'ont pas été représentés.)

gie ou le Service pédagogique a pu jouer un certain rôle dans cette résistance... Pour certains, enfin, il pouvait s'agir d'un réel manque de disponibilité. En tout cas, nous avons finalement interrogé 47 professeurs pour une population totale de 497. Notre échantillonnage se composait de 10 titulaires (pour 123), 20 agrégés (pour 202), 13 adjoints (pour 142) et 2 chargés d'enseignement (pour 30); parmi eux, il y avait 5 femmes (pour 62). Nous étions donc en deça, mais très près, du 10% visé au départ.

Si on regarde le tableau I, on peut voir la liste des départements et sections (total: 30) avec le nombre de titulaires, d'agrégés, d'adjoints et de chargés d'enseignement. Nous avons mis entre parenthèses le nombre de ceux qui composent notre échantillon. On peut noter que Psychologie avec 3 est sous-représenté, Physique est également sous-représenté avec 2 alors que Science politique avec 2 et Sociologie avec 3 sont légèrement sur-représentés. Il est évident qu'on ne pouvait arriver, pour chaque département, à un rapport voisin de 1 à 10. L'important est que l'ensemble soit dans un tel rapport. Quant aux fractions, il fallait bien opter pour le chiffre entier, supérieur ou inférieur.

Parmi les professeurs que nous n'avons pu interroger, on dénombre 5 titulaires, 6 agrégés, 5 adjoints et 2 chargés d'enseignement, pour le total de 18.

TABLEAU I

F.A.S. Professeurs en fonction en date du 25-1-77 (*)

N.B. Entre parenthèses, notre échantillon

DEPARTEMENT ET SECTION	TITULAIRE	AGREGE	ADJOINT	CH.ENSEIGNEMENT	TOTAL
Etudes anglaises	2	6	3	-	11(1)
Littérature comparée	1	1	2	-	4
Etudes françaises	3	10	9	-	22(2)
Géographie	1	5	3	1	10(1)
Histoire	7	5	6	1	19(2)
Histoire de l'art	1	2	3	4	10(1)
Etudes anciennes et modernes	2	11	6	1	20(2)
Linguistique et Philologie	1	9	8	-	18(2)
Traduction	-	3	3	-	6
Bibliothéconomie	-	5	4	-	9(2)
Etudes médiévales	3	4	2	-	8
Philosophie	8	7	1	-	16(2)
Psychologie	12	21	25	3	61(3)
Psychologie/communication	1	2	4	1	8(1)
Psychologie/éducation	2	4	6	6	18(2)
Sciences biologiques	11	9	7	1	28(3)
Chimie	12	9	2	-	23(2)
Géologie	6	4	1	-	11(1)
Informatique	2	10	5	-	17(2)
Mathématiques	11	16	4	1	32(3)

DEPARTEMENT ET SECTION	TITULAIRE	AGREGE	ADJOINT	CH. ENSEIGNEMENT	TOTAL
Physique	14	14	1	-	29 (2)
Anthropologie	5	5	3	1	14 (1)
Criminologie	3	6	2	2	12 (1)
Démographie	4	1	3	-	8 (1)
Sciences économiques	4	9	3	2	18 (2)
Sciences politiques	2	6	3	3	14 (2)
Relations industrielles	2	6	2	1	11 (1)
Service social	-	3	10	2	15 (1)
Sociologie	4	8	7	-	19 (3)
Institut Histoire et Sociopolitique	-	2	4	-	6 (1)
TOTAL	123 (10)	202 (20)	142 (13)	30 (3)	497 (47

(*) S.P. E. Le 1er février 1977

Dans notre travail d'interprétation, nous avons exercé une certaine prudence pour ne pas extrapoler indûment l'aspect quantitatif de nos informations recueillies. Mais malgré les 18 substitutions, nous croyons que notre échantillon demeure largement représentatif de l'ensemble des professeurs en poste à la FAS, au moment où nous avons commencé nos entretiens.

3- LA PRE-ENQUETE

Pour mettre au point notre guide d'entretien, nous avons choisi, à l'intérieur de notre échantillon, 5 professeurs avec lesquels nous avons eu des entretiens prolongés, c'est-à-dire plus d'une heure d'enregistrement.

A la suite de ces entretiens, nous avons constaté que plusieurs questions n'apportaient rien, mais que nos hypothèses de départ n'étaient pas tout-à-fait farfelues et que certaines questions amenaient des réponses très significatives. Il nous semblait que nous étions dans la bonne voie. Par la suite, nous avons inclus ces 5 entretiens avec les autres, puisque rien d'essentiel n'a changé par la suite, sauf que les entretiens furent plus brefs, environ 30 minutes en moyenne d'enregistrement.

4- LA CONSTRUCTION DE L'OBJET D'ANALYSE

Une question nous était posée: pourquoi les professeurs de la FAS sont-ils toujours sous-représentés aux activités offertes par le Service pédagogique? Le fait, une fois vérifié, nous imposait l'idée que tout un groupe se percevait et percevait la pédagogie du Service pédagogique d'une manière telle que l'investissement en énergie et en temps que supposait la participation aux ateliers, par exemple, n'était pas vu comme rentable. Ou s'il l'était, quelque chose les empêchait, de fait, d'y investir leur temps. Il nous semblait donc qu'il fallait partir de la perception que ces universitaires avaient d'eux-mêmes. Ensuite, il nous fallait découvrir quelles perceptions ils avaient de la pédagogie, et de l'apport du Service pédagogique dans la vie universitaire.

Prenant pour acquis deux choses, la première que les professeurs sont de par leur formation et les conditions de travail qui sont les leurs volontiers individualistes, la seconde que ces professeurs font carrière en ce sens que tous visent la titulature - sauf exception sans doute - on ne pouvait pas faire abstraction de l'organisation dans laquelle ces professeurs se trouvaient. Il nous fallait donc chercher à déterminer le rapport que ces profes-

seurs entretiennent avec la structure administrative. En effet, il faut voir les conditions objectives qui vont permettre d'expliquer les attitudes, les motivations, les opinions pour que celles-ci trouvent une justification et une explication.
"Si la sociologie comme science objective est possible, c'est qu'il existe des relations extérieures, nécessaires, indépendantes des volontés individuelles et, si l'on veut, inconscientes (en ce sens qu'elles ne se donnent pas à la simple réflexion) qui ne peuvent pas être saisies que par le détour de l'observation et de l'expérimentation objective" (Bourdieu, Pierre; Le métier de sociologue, Livre I, Paris, Ed. Mouton, 1968, page 41). Si cela est vrai, c'est l'appréhension de la logique objective de l'organisation qui conduit au principe capable d'expliquer, par surcroît, les attitudes, les opinions, les comportements.

Ce n'était donc pas tout que de demander aux professeurs pourquoi ils considéraient que le Service pédagogique n'était pas un bon investissement pour eux, il fallait découvrir pourquoi ils pensaient ainsi. Et cela nous renvoyait à l'étude de la position qu'occupent les professeurs de la FAS dans l'ensemble de l'Université, et à l'intérieur de la FAS, la position occupée par les divers sous-groupes. Mais comme il était hors de question, avec les moyens limités que nous avions, de nous attaquer à l'ensemble de l'Uni-

versité, il ne nous restait plus qu'à travailler à l'intérieur de la FAS. En ce sens, on peut dire que notre étude est provisoire, tant que nous n'aurons pas fait l'étude de l'ensemble de l'Université. Mais il faut bien commencer quelque part...

Investir son temps et son énergie en pédagogie dépend donc de l'opinion qu'on a de la pédagogie, d'une façon générale, du Service pédagogique, d'une manière plus particulière, de la perception qu'on a de soi comme universitaire, et de la perception de ce qui est rentable de faire pour satisfaire aux critères et aux normes de promotion - ce qu'on appelle en sociologie américaine: "The Institutional Reward System".

- La perception de soi

De quelles manières les universitaires se perçoivent-ils dans leur rôle d'universitaire? Comme l'Université elle-même se définit généralement comme le lieu de la production, de la conservation et de la diffusion des connaissances, il nous semblait que le professeur avait comme deux responsabilités principales: la recherche et l'enseignement. Mais ces deux fonctions qui apparaissent complémentaires ont-elles le même poids? Les professeurs se perçoivent-ils comme des chercheurs? Des enseignants? Les deux à la

fois? On peut donc émettre l'hypothèse que les universitaires qui se définiraient d'abord et surtout comme des chercheurs ne sentiraient pas le besoin d'investir en pédagogie puisque l'important pour eux ne serait pas l'enseignement mais la recherche. Par contre ceux qui se définiraient davantage comme enseignants se préoccuperaient plus de pédagogie et seraient donc plus disposés à recourir à l'assistance du Service pédagogique. A moins que d'autres éléments n'interviennent...

A lire quelques ouvrages consacrés à la question, il nous a semblé que, généralement, on constatait un très grand déséquilibre entre les deux fonctions. La recherche avait évidemment beaucoup plus de poids. Ainsi, le numéro spécial (1964) de la revue ESPRIT, consacré à une enquête sur les problèmes universitaires, révélait que l'immense majorité des professeurs d'université érigeait en dogme fondamental l'idée que "la recherche constitue la principale mission de l'enseignement supérieur". Cela a de quoi surprendre un peu: comment peut-on négliger systématiquement l'enseignement dans une institution s'appelant "Enseignement supérieur"?

Sur cette question le livre de V. Kourganoff, La face cachée de l'Université, Paris, P.U.F. 1972, constitue le document-clé. Il écrivait dans son avant-propos:

> "Au colloque organisé en 1967 sur le thème "L'Université et la recherche scientifique dans le monde d'aujourd'hui", où j'avais l'honneur de présider le groupe de travail étudiant le statut et la situation de l'enseignant-chercheur et au Comité consultatif des Universités où j'ai présidé de 1969 à 1972, l'une des cinq sections composant le "Groupe de Physique" j'eus encore la surprise de constater que l'immense majorité des universitaires continuait à s'accrocher aux dogmes traditionnels, sans apercevoir les effets néfastes de ces dogmes sur l'efficacité de l'Université". (p.8)

Les dogmes traditionnels dont il est question ici c'est, bien sûr, la primauté de la recherche à l'Université. Pour cet auteur, l'Université déborde de jeunesse et de vitalité mais le "torrent des forces vives de ses enseignants-chercheurs est entièrement détourné au profit de la recherche, et le maigre filet qui irrigue l'enseignement offre le spectacle désolant d'un ruisseau désséché, auquel viennent en vain s'abreuver des centaines de milliers d'étudiants assoiffés d'une formation efficace" (p. 13).

En ce qui concerne le statut de l'universitaire, il constate une tension déchirante: "Quelle est la part de son activité qu'il est tenu de consacrer à l'enseignement et quelle est la part qu'il doit consacrer à la recherche?" (p. 25). L'enseignement et la recherche sont deux activités qui possèdent des finalités distinctes et qui exigent des dispositions, des motivations et des compétences très différentes. L'activité de recherche est, en elle-même, totalement étrangère à tout souci pédagogique. Il y a donc dans la fonction d'un enseignant-chercheur l'exigence

d'une double aptitude à l'enseignement (souci d'explication didactique, goût des généralités, souci des qualités d'exposition) et à la recherche (souci d'originalité et de nouveauté, désintérêt pour l'unité des connaissances, esprit compétitif et tendance à la dissimulation, absence d'intérêt pour les explications, esprit d'opposition...). Et comme disait Max Weber, c'est par pur hasard que cette double aptitude se rencontre en un seul homme.

Le sens commun attribue souvent aux universitaires qui ont fait de brillantes recherches les capacités d'enseigner au niveau supérieur comme si celles-ci n'étaient qu'un prolongement de celles-là. Ainsi les universitaires ont-ils tous reçu une formation de chercheur, sans qu'on exige d'eux une quelconque formation pour l'enseignement. C'est le Rapport de Berkeley qui recommandait que des séminaires pédagogiques appropriés à chaque discipline devraient faire partie du service régulier de chaque enseignant au supérieur!

Mais on remarque beaucoup de résistance de la part des universitaires eux-mêmes face à la "pédagogie". C'est qu'il existe le mythe d'une pédagogie générale qui s'appliquerait quelle que soit la discipline enseignée et qui serait ni plus ni moins que le résultat d'une transposition abusive des problèmes de l'enseigne-

ment primaire à l'enseignement secondaire et supérieur. Non, pour KOURGANOFF, si la pédagogie s'apprend, elle ne s'enseigne pas in abstracto: "Elle s'apprend, avant tout, par l'expérience de l'enseignement d'une discipline déterminée lorsqu'on est attentif aux effets de l'enseignement sur les étudiants et que l'on essaie de rendre son travail aussi efficace que possible" (p. 83). Il faut donc se mettre à étudier scientifiquement les modes et les moyens de transmettre les connaissances scientifiques.

La carrière d'un universitaire est donc caractérisée par la mixité de deux fonctions entièrement différentes, avec une absence de partage net entre les obligations vis-à-vis de l'enseignement et vis-à-vis de la recherche. Cette ambigüité autorise tous les déséquilibres et tous les abus, d'autant plus qu'elle est liée au culte de la recherche et au mépris de l'enseignement. On sait en effet que la recherche est beaucoup plus prestigieuse que l'enseignement. De plus, quelquefois, sinon souvent, on croit que l'enseignement n'exige pas d'aptitudes spéciales ni de compétences particulières. Ce serait une activité intellectuelle bien pauvre. Et comme l'écrivait J. Barzun: "La récompense suprême dans l'enseignement supérieur: être dispensé de l'enseignement!"

Ces considérations - déjà trop longues - suffisent à préciser

l'existence de la dualité des fonctions dans la carrière d'un universitaire et de la tension entre ces deux pôles que sont la recherche et l'enseignement. Dans la FAS, comment se perçoivent les professeurs? Davantage comme des enseignants, davantage comme des chercheurs? Ou les deux à la fois, à part égale? Cette perception de soi commande sans doute le sens de tous les investissements que tente de faire un universitaire. S'il se définit comme chercheur, il va investir son temps dans un projet de recherche et dans la publication de sa recherche; s'il se perçoit comme un enseignant, ou si l'enseignement a une importance décisive pour lui, il tentera sûrement de prendre tous les moyens d'améliorer son enseignement , c'est en tout cas ce qui nous apparaît comme plausible .

On voit ici le côté provisoire de notre analyse, puisque seule la comparaison entre les facultés professionnelles et la FAS pourront nous donner les éléments d'explications sur la valeur de cette perception de soi en fonction de l'utilisation du Service pédagogique. Par contre, comme il existe à l'intérieur de cette super-faculté qu'est la FAS des départements professionnels comme Service social, Bibliothéconomie, Criminologie (en partie), Psycho-éducation, on pourra faire une première comparaison qui nous donnera un aperçu de ce que pourrait être la comparaison avec

l'ensemble des Ecoles professionnelles de l'Université.

- Le rapport à la structure administrative.

S'il est vrai qu'un objet de recherche, si partiel et si parcellaire soit-il, ne peut se définir qu'en fonction d'une problématique théorique permettant de soumettre à une interrogation systématique les aspects de la réalité mis en relation par la question qui leur est posée (cf. Bourdieu, Ibid. p. 61), il faut nous intéresser de près au rapport que les universitaires entretiennent avec la structure administrative. Il faudrait ici, encore une fois, pouvoir comparer les diverses structures administratives et les rapports qu'entretiennent les professeurs avec la leur. Nous aurons donc de nouveau des données provisoires, puisque nous nous limiterons à la seule FAS. Il n'y a pas que la perception de soi qui peut orienter le choix de ses investissements, il y a aussi la perception - le rapport vécu - de ce qu'il convient de faire pour qu'on soit reconnu par la structure administrative comme étant un universitaire au plein sens du terme. Ce qu'on appelerait en anglais: "The merit dimension of the institution's reward structure".

Le "Center for Research on Learning and Teaching" de l'Université

du Michigan a mené une enquête auprès d'une université "graduée" à l'aide d'entretiens avec les professeurs. Cela jette quelque lumière sur la question. Un compte-rendu de cette recherche en date de mars 1977 intitulé "Faculty Perceptions of the Institutional Reward System" - que nous avons pu nous procurer par l'un des trois auteurs - indique clairement que la recherche est le critère dominant pour être promu à l'Université. Cette recherche, dans le cadre du National Project III "Elevating the Importance of Teaching", prend comme hypothèse de départ que "The success of efforts to enhance the importance of the teacher role depends on how well they correspond to institutional values regarding teaching, research and service" (p.2). Le point de mire de l'enquête est la perception (assesment of the subjective experiences) des professeurs de leurs activités qui reçoivent considération de leur institution (rewarded by their school).

Le critère de la recherche est perçu comme le plus important, viennent ensuite loin derrière l'enseignement et le "Service". Lorsqu'on demande à ces mêmes professeurs quel poids relatif ces trois critères devraient avoir, moins d'importance est accordée à la recherche, plus d'importance à l'enseignement et légèrement plus d'importance au "Service". (Voir tableau II).

TABLEAU II

Exemple de la différence de poids telle que perçue et telle que souhaitée (1)

Importance relative des 3 critères telle que perçue			Importance relative des 3 critères telle que souhaitée	Différence
Associate professor:	Recherche, M:	62.36	55.42	- 6.94
	Enseignement, M:	26.30	32.32	6.02
	"Service", M:	11.25	12.10	.85
Full professor:	Recherche, M:	62.12	52.78	- 9.34
	Enseignement, M:	24.87	30.97	6.10
	"Service", M:	14.92	16.05	1.13

(1) LAWRENCE, J.H.; Moore, W.E.; ERICKSEN, S.E.; Faculty Perceptions of Institutional Reward System, texte dactylographié, mars 1977. pp. 26-27.

On souhaiterait donc plus d'équilibre entre les critères sans remettre en cause, toutefois, leur ordre de priorité.

L'enquête permet aussi de constater une certaine évolution dans la structure de promotion (Reward Structure). On serait plus exigeant maintenant qu'il y a 10 ou 15 ans. 52% des répondants sont d'avis que les attentes concernant la recherche sont plus élevées, alors que 17% pensent que les "standards for teaching performance" ont aussi été élevés.

En conclusion, l'enquête indique que les professeurs aiment et acceptent l'importance accordée par l'institution à la recherche, même si on souhaite par ailleurs un meilleur équilibre entre les critères de promotion. Les professeurs ont tendance à préférer "The bases for which they think were applied to them" (p. 15). On croit généralement que depuis 10 ou 15 ans le critère de la recherche est devenu plus important et de façon significative: en même temps les professeurs interrogés croient que les standards sont plus élevés maintenant et moins flexibles qu'auparavant. Ce qui veut dire que les activités, compétences et attentes valorisées par la structure ont évolué elles aussi depuis dix, quinze ans. On aurait donc eu plusieurs types de "reward structures" pendant cette période de temps.

Dans notre esprit, pour les besoins de notre recherche, il était suffisant de nous en tenir à la perception qu'ont les professeurs de la structure administrative comme "Reward structure". Il nous semblait qu'une analyse objective des politiques en vigueur à la FAS ne pouvait venir que plus tard, et qu'à titre de complément. Car il n'est pas nécessaire pour expliquer les causes d'un comportement de le référer à la réalité mais à celle-ci telle que perçue par le sujet agissant. En ce sens, une analyse ontologique est moins importante qu'une analyse phénoménologique.

- La perception de la pédagogie et du Service pédagogique

S'interrogeant sur le fait que les professeurs de la FAS, dans l'ensemble, sont moins représentés aux activités du Service pédagogique que les Ecoles professionnelles, on ne pouvait se dispenser de recueillir les perceptions des professeurs sur la pédagogie, sur l'opportunité d'une formation pédagogique, et aussi sur l'existence du Service pédagogique lui-même.

C'est en fonction de l'image qu'on se fait de ce qu'on appelle la "pédagogie" et du Service pédagogique que l'on décide que c'est rentable d'y investir son temps et son énergie, que c'est valable et susceptible d'apporter "quelque chose".

- La matière d'enseignement

Ainsi, donc, nous avions trois blocs distincts - 3 variables - nous permettant de situer le problème que nous voulions étudier. Comme il s'agit d'expliquer pourquoi on n'investit pas en pédagogie à la FAS, l'analyse de ces trois variables que sont (1) la perception de soi comme universitaire, (2) le rapport perçu à la structure administrative (les critères de promotion) et (3) l'image qu'on se fait de la pédagogie et du Service pédagogique, devraient nous permettre de voir ce qui décourage d'investir en pédagogie. Est-ce le fait qu'on se définit comme chercheur et non comme enseignant? Est-ce parce que la "Reward Structure" ne récompense pas ceux qui investissent du temps dans leur enseignement et gratifie de promotion ceux qui s'adonnent à la recherche? Est-ce que c'est parce que l'image qu'on a de la pédagogie fait qu'on n'en voit pas l'utilité pour le niveau universitaire? Le Service pédagogique n'a-t-il rien d'autre à enseigner que des trucs et des recettes? A ces questions, s'en ajoutait une autre. Sans doute faut-il prendre en compte la matière à enseigner elle-même et le contexte particulier qui peut influer sur elle. Et c'est ainsi que nous avons introduit une autre variable: la matière d'enseignement - ou le type de connaissance à produire et diffuser. Dans une école professionnelle ce qu'on y enseigne se prête peut-être davantage à un

traitement pédagogique: ce qu'on veut dire par là c'est que la préoccupation de l'efficacité de la transmission du savoir peut être facilitée par la matière à enseigner elle-même. Les objectifs peuvent être plus précis. Les exigences imposées par les associations ou corporations professionnelles peuvent avoir pavé le chemin à la perception de la rentabilité d'un investissement pédagogique.

En réalité, donc, nous nous retrouvions avec 4 variables. Cette fois-ci, nous pensions pouvoir cerner le problème et lui donner un commencement d'explication. Toutes ces questions constituaient, au départ, notre hypothèse de travail et nous servirent à l'élaboration de notre guide d'entretien.

5- LE GUIDE D'ENTRETIEN

Voici donc comment était fait le guide d'entretien.

1. La recherche et l'enseignement

La première question visait à ce que le professeur interrogé se situe entre les deux pôles qui sont d'abord la recherche et l'enseignement. Se percevait-il d'abord comme un chercheur ou

d'abord comme un enseignant? Laquelle des deux fonctions était dominante? La question faisait abstraction des autres composantes de la carrière universitaire comme les tâches administratives ou le rayonnement extérieur. En cas d'imprécision dans la réponse, certaines sous-questions étaient prévues relatives par exemple à l'emploi du temps: la répartition du temps consacré aux travaux de recherche pouvait donner un supplément de précision.

2. Les critères de promotion

La deuxième question attaquait le problème du rapport à l'administration par le biais des critères de promotion. Nous demandions au professeur interrogé de réagir à l'énoncé qui affirme que les professeurs sont unilatéralement évalués à partir de leurs travaux de recherche - les publications - l'enseignement étant laissé pour compte. L'important était que le professeur interrogé donne sa perception de ce qu'il importe de faire ou de ne pas faire pour poursuivre une carrière à l'université. Et qu'il se prononce sur les conséquences pour la recherche et l'enseignement que l'application des critères de promotion entraîne. Est-ce que ça nuit à l'enseignement, ou non, est-ce que ça nuit à la recherche ou non?

3. L'image de la "pédagogie" et du Service pédagogique

Plusieurs sous-questions tentaient de voir quelles étaient les images qu'on se faisait de la pédagogie: Est-ce utile au niveau universitaire? Nous demandions ensuite de donner son opinion sur le fait qu'on embauche un jeune professeur parce qu'on sait qu'il est apte à la recherche - son Ph.D. étant un "research degree" - et qu'on n'exige pas qu'il ait une formation pédagogique. Et pourtant on l'engage dès son arrivée dans des travaux d'enseignement. Nous demandions ensuite de nous dire ce qu'on pensait du Service pédagogique, et quelle connaissance on en avait. A défaut d'une référence au Service lui-même, nous avions prévu une question concernant la revue "Pédagogiques".

4. La comparaison avec les Ecoles professionnelles

La dernière question tentait de recueillir les raisons possibles qui expliqueraient que les Ecoles professionnelles utilisent davantage le Service pédagogique que la FAS. Le but de cette question était de recueillir les opinions spontanées des professeurs sur ce point et éventuellement voir si cela rejoint les conclusions auxquelles nous sommes arrivés par ailleurs, et peut-être fournir quelques pistes intéressantes qui auraient pu être négligées dans nos recherches.

5. Le dossier technique

Le guide d'entretien prévoyait en dernier lieu une série de questions portant sur des informations telles que l'âge, la liste des diplômes, et le lieu de son obtention, la liste des articles et des livres publiés, le titre académique et enfin, le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement universitaire.

LE TAUX DE PARTICIPATION DES FACULTES AUX ACTIVITES DU SERVICE PEDAGOGIQUE

Chapitre II

LE TAUX DE PARTICIPATION DES FACULTES AUX ACTIVITES DU SERVICE PEDAGOGIQUE

Le taux de participation aux activités organisées par le Service pédagogique de l'Université de Montréal a semblé varier d'une faculté à l'autre au cours des trois premières années d'opération du Service pédagogique, soit 1973-1974; 1974-1975; 1975-1976. Cette constatation empirique devait être vérifiée et systématisée à l'aide des informations disponibles. Nous avons choisi trois indicateurs du taux de participation et d'intérêt des professeurs de l'Université de Montréal pour la pédagogie. Aucun d'eux, pris isolément, n'est assez parfait pour fournir une preuve mais leur convergence significative nous donne à penser qu'on peut faire confiance à l'image globale du taux de participation et d'intérêt des professeurs regroupés selon leur faculté respective. (1)

LES SESSIONS DU MONT ORFORD.

Le premier indicateur, et peut-être le moins biaisé, est pris à partir des participations aux sessions du Mont Orford. Chaque année, au début de mai, le Service pédagogique organise une session intensive de formation pédagogique dans le cadre enchanteur du Mont Orford, à 80 milles de Montréal, pour les professeurs de l'Université de Montréal. La session dure une semaine et on

(1) Nous n'avons pas inclus dans nos analyses les données pour l'année académique 1976-1977. Ces données n'étaient pas encore disponibles au moment de la rédaction de ce chapitre.

ne peut y prendre part qu'une seule fois. L'intensité de cette activité de formation et l'intérêt qu'ils présupposent chez les participants en font un indicateur de première importance. Toutefois, il y a un point faible qu'on doit souligner: le nombre des participants étant réduit, il peut être dangereux d'en sortir des extrapolations pour l'ensemble de l'Université. Nous avons ramené ce nombre à 95 après avoir exclu les professeurs des H.E.C., de Polytechnique, et les autres non-professeurs comme les administrateurs qui n'entrent pas dans les limites de notre recherche. Pour faire "parler" nos chiffres, nous avons pris comme point de comparaison le nombre de participants aux 3 sessions (N:95) et nous avons calculé en pourcentage la participation des diverses facultés de l'Université de Montréal, à l'exclusion des facultés qui n'ont pas de corps professoral comme la faculté d'Education permanente, la faculté d'Etudes Supérieures, ainsi que les écoles affiliées comme Polytechnique et les Hautes Etudes Commerciales. Certaines facultés ont été regroupées ensemble pour faciliter le calcul. Ainsi, sous l'étiquette "facultés des Sciences de la santé", on retrouve les facultés de Médecine, Médecine vétérinaire, Médecine dentaire, Nursing et Réadaptation. Ce groupe de facultés ne nous intéresse, dans les limites de cette recherche, que comme point de comparaison avec les autres facultés, notamment avec la FAS.

La FAS, pour sa part, ne nous est pas apparue comme monolithique. Dans l'ensemble, si le taux de participation est faible, il reste que certains départements se sont montrés plus intéressés aux activités du Service pédagogique comme le département de Service social, celui des Mathématiques, celui de l'Informatique et celui de Criminologie. Ces quatre départements forment le groupe A tandis que le reste de la FAS forme le groupe B. C'est le groupe B, avec ses 26 départements et ses 552 professeurs (le groupe A n'a que 4 départements et que 98 professeurs) qui est le point central de notre recherche (1). Comme le tableau I l'illustre, sur 95 participants aux sessions d'Orford, les facultés regroupées sous l'étiquette "facultés des Sciences de la santé" en comptent 51, ou 53.68%. Le groupe A (4 départements) de la FAS, pour sa part compte 8 participants, alors que le groupe B (26 départements) en a 18, pour 8.42% et 18.94% respectivement, ou au total pour la FAS, 26 participants, soit 27.36%. Les Sciences de l'éducation ont 9 participants, soit 9.47%. Par ailleurs, si l'on tient compte de l'importance numérique relative des facultés (nombre total de professeurs) on peut évaluer leur sur-représentation ou leur sous-représentation. Par exemple, le groupe A de la FAS qui regroupe 98 professeurs a un pourcentage de participation de 8.2% alors que le groupe B qui compte 552 professeurs a un

(1) Ces données sont établies d'après nos calculs à partir de la liste informatisée fournie en octobre 1976 par le Service du personnel et l'annuaire 1975-1976.

pourcentage de 3.3. L'ensemble de l'Université de Montréal qui comprend 1,518 professeurs et a un pourcentage de participation de 6.2%.

Comparant chacune des facultés ou groupe de facultés au pourcentage de la participation de l'ensemble de l'Université de Montréal, on voit (tableau I), que les facultés de Droit et de Théologie ont un pourcentage voisin de 5.7et 5.4 tandis que les Sciences de l'éducation avec 7.5, Musique 7.7, FAS groupe A avec 8.2, Optométire avec 9.1 et surtout Facultés des Sciences de la santé avec 10.2, sont supérieurs à l'ensemble de l'Université de Montréal, tandis que, à l'autre bout, Pharmacie avec 0, Aménagement avec 1.4 et la FAS groupe B avec 3.3 ont un pourcentage faible. Pour les facultés des "Sciences de la santé" dont le pourcentage est 10.2 ont voit la relative faiblesse de Médecine dentaire 2.1et la relative force de Nursing 15.4 et surtout Réadaptation 25.0, alors que Médecine vétérinaire 10.2 rejoint l'indice de l'ensemble de ces facultés et que Médecine avec 9.3n'est pas loin.

Le tableau montre donc la FAS groupe B dans le groupe dont la participation aux sessions d'Orford est la plus faible, et les "facultés des Sciences de la santé", avec les Sciences de l'éducation dans le groupe le plus fort.

TABLEAU I

SESSIONS D'ORFORD (1974-75-76)

Taux de participation par faculté

	Nombre de professeurs	Nombre de participants	Pourcentage des participants	Pourcentage de participants par faculté
UNIVERSITE DE MONTREAL	1518	95	100%	6.2%
Facultés				
Aménagement	69	1	1.05%	1.4%
F.A.S. A[I]	98	8	8.42%	8.2%
F.A.S. B[2]	552	18	18.94%	3.3%
F.A.S.	650	26	27.36%	4.0%
Droit	52	3	3.15%	5.7%
Education physique	34	0	0%	0%
Médecine	323	30	31.57%	9.3%
Médecine vétérinaire	49	5	5.26%	10.2%
Médecine dentaire	47	1	1.05%	2.1%
Nursing	52	8	8.42%	15.4%
Réadaptation	28	7	7.36%	25.0%
Faculté des Sciences de la santé	499	51	53.68%	10.2%
Musique	26	2	2.10%	7.7%
Optométrie	11	1	1.05%	9.1%
Pharmacie	20	0	0%	0%
Sciences de l'éducation	120	9	9.47%	7.5%
Théologie	37	2	2.10%	5.4%

I Service social, Mathématiques, Criminologie, Informatique
2 Tous les autres départements

LES ATELIERS DU SERVICE PEDAGOGIQUE.

Le deuxième indicateur est établi à partir du taux de participation aux ateliers de formation offerts à la communauté universitaire par le Service pédagogique au cours des années académiques 1973, 74, 75 et 76. Nous avons compté non pas les participants comme pour le premier indicateur, les sessions d'Orford, où les participants ne sont jamais les mêmes d'une année à l'autre, mais les participations, les participants pouvant revenir à un autre ou plusieurs autres ateliers. De plus, certains ateliers furent organisés dans certaines facultés sans qu'on note le nombre de participants. Nous ne pouvons donc pas les inclure dans nos calculs. Par contre, une vérification rapide, permet de repérer ces ateliers parmi les facultés les mieux représentées déjà aux ateliers de formation ouverts à l'ensemble de la communauté universitaire.

Les participations pour l'ensemble de l'Université de Montréal qui comprend 1,518 professeurs totalisent 996 participants pour un pourcentage de participation de 66% (voir tableau II). La FAS groupe A (quatre départements) a un pourcentage de participation voisin de 68% de même que le Droit avec 60%. Le groupe fort comprend la Musique 103%, les Sciences de l'éducation avec 92%, et les facultés

des Sciences de la santé avec 93%. Le groupe faible comprend l'Aménagement avec 33% et la FAS groupe B avec 32%. (L'ensemble de la FAS donne 49%).

Encore une fois, donc, la FAS groupe B fait partie du groupe le plus faible (voir tableau III). Elle a même ici le plus faible pourcentage de participation avec 32% tandis qu'à l'autre bout, les facultés des Sciences de la santé et les Sciences de l'éducation font encore parties du groupe avec l'indice de participation le plus fort.

Si on compare les pourcentages de participation des facultés des Sciences de la santé (93%), on voit que Médecine vétérinaire (45%) et Médecine (75%) sont plus faibles, que Médecine dentaire est près de la moyenne (91%) et que Réadaptation (117%) et Nursing (136%) sont plus forts.

TABLEAU II

LES ATELIERS DU SERVICE PEDAGOGIQUE

Taux de participation par faculté.

	Nombre de professeurs	Nombre de participations	Pourcentage	Pourcentage de participation par faculté (3)
UNIVERSITE DE MONTREAL	1518	996	100%	66%
Facultés				
Aménagement	69	23	2.3%	33%
F.A.S. A[1]	98	143	14.3%	68%
F.A.S. B[2]	552	175	17.6%	32%
F.A.S.	650	318	31.9%	49%
Droit	52	31	3.1%	60%
Éducation physique	34	29	2.9%	85%
Médecine	323	251	25.2%	75%
Médecine vétérinaire	49	22	2,2%	45%
Médecine dentaire	47	43	4,3%	91%
Nursing	52	71	7,1%	136%
Réadaptation	28	33	3.3%	117%
Faculté des Sciences de la santé (total)	499	420	42%	93%
Musique	26	27	2.7%	103%
Optométrie	11	6	.6%	54%
Pharmacie	20	0	0%	0%
Sciences de l'éducation	120	110	11%	92%
Théologie	37	32	32%	86%

1 Service social, Mathématiques, Criminologie, Informatique
2 Tous les autres départements
3 Le pourcentage peut excéder 100%, car 1 professeur peut avoir participer à plus d'un atelier.

LES FICHES DE RETOUR DE LA REVUE "PEDAGOGIQUES" (#1-2-3)

Le troisième indicateur est pris à partir des fiches de retour insérées dans les trois premiers numéros de la revue d'information du Service pédagogique et qui porte le nom de "Pédagogiques". La compilation des fiches de retour (N: 248) permet de voir l'intérêt des professeurs pour une certaine information pédagogique. Comme la revue parvient à tous les professeurs, cet indicateur se révèle des plus précieux. Ici encore, le nombre absolu des demandes d'information (tableau III) a besoin d'être calculé selon l'importance du nombre de professeurs dans chaque faculté. Ainsi la FAS groupe B qui obtient 65 demandes d'information pour un corps professoral de 552 membres a un pourcentage de 12% tandis que la faculté des Sciences de l'éducation qui compte 47 réponses pour 120 professeurs a un pourcentage de 39%. En regardant le tableau III on peut comparer l'ensemble de l'Université de Montréal qui a un pourcentage de 16% aux facultés qui ont un pourcentage voisin (FAS A: 16%, FAS B: 12%, Education physique: 18%, les facultés des Sciences de la santé: 18% et Théologie: 13%). Dans le groupe plus faible, on retrouve Aménagement 6%, Droit 4% et Musique 8%. Dans le groupe fort, on retrouve Sciences de l'éducation 39%, Optométrie 27% et Pharmacie 45%. Pour les facultés des Sciences de la santé (18%), où on voit que Réadaptation (57%) et Nursing (32%)

sont les plus intéressés à l'information, tandis que Médecine (13%) et Médecine vétérinaire (12%) le sont moins. Médecine dentaire est légèrement supérieur à la moyenne (19%).

En conclusion on peut dire, que, au chapitre de la demande d'information, le comportement des facultés n'est pas si différent de leur comportement pour les sessions d'Orford et les ateliers.

TABLEAU III

FICHES DE RETOUR DE "PEDAGOGIQUES" NOS. 1-2-3

Taux de demande d'information par faculté.

	Nombre de professeurs	Demandes d'information	Pourcentage	Pourcentage des prof. dans l'U. de M.	Pourcentage par faculté
UNIVERSITE DE MONTREAL	1518	248	100%	100%	16%
Facultés					
Aménagement	69	4	1.6%	4.54%	6%
F.A.S. A[1]	98	16	6.4%	6.45%	16%
F.A.S. B[2]	552	65	26.2%	36.36%	12%
F.A.S.	650	81	32.6%	42.81%	12%
Droit	52	2	.8%	3.42%	4%
Education physique	34	6	2.4%	2.24%	18%
Médecine	323	41	16.5%	21.27%	13%
Médecine vétérinaire	49	6	2.4%	3.22%	12%
Médecine dentaire	47	9	3.6%	3.09%	19%
Nursing	52	17	6.8%	3.42%	32%
Réadaptation	28	16	6.4%	1.84%	57%
Facultés des Sciences de la santé (total)	499	89	35.8%	32.87%	18%
Musique	26	2	.8%	1.71%	8%
Optométrie	11	3	1.2%	1.40%	27%
Pharmacie	20	9	3.6%	1.31%	45%
Sciences de l'éducation	120	47	18.9%	7.90%	39%
Théologie	37	5	2.0%	2.44%	13%

1 Service social, Mathématiques, Criminologie, Informatique
2 Tous les autres départements

CONCLUSION

Ces trois indicateurs permettent, donc, de dessiner le profil de trois groupes de facultés: celles qui ont un intérêt ou participation faible, moyenne ou forte.

Dans les facultés à participation faible, on retrouve Aménagement (3 indicateurs); FAS B (deux indicateurs sur trois, l'autre étant moyen).

Dans le groupe à participation ou intérêt moyen, on retrouve Pharmacie (2 indicateurs faibles, l'autre fort); Théologie (3 indicateurs moyens); Musique (un fort, un moyen, un faible); Droit (2 indicateurs moyens, l'autre faible); FAS A (2 indicateurs moyens, l'autre fort).

Dans le groupe à participation ou intérêt fort, on retrouve Optométrie (2 forts, et 1 moyen); les facultés des Sciences de la santé (2 forts, 1 moyen) et les Sciences de l'éducation (3 indicateurs forts).

A l'intérieur des facultés des Sciences de la santé (groupe fort), Médecine et Médecine vétérinaire sont plus faibles que la moyenne de l'ensemble de ces facultés des Sciences de la santé , Médecine

dentaire occupe une position moyenne, tandis que Nursing et Réadaptation ont une position forte.

LE RAPPORT AU METIER D'UNIVERSITAIRE: LA TENSION ENSEIGNEMENT/RECHERCHE

Cette dualité entre enseignant et chercheur, je pense que c'est un problème assez grave. On peut l'être successivement, mais en même temps, je crois que ça donne de mauvais résultats. Je ne vois pas de solutions à moins de changer complètement la définition d'un professeur d'université.
(Extrait d'un entretien avec un professeur titulaire de la FAS)

Chapitre III

LE RAPPORT AU METIER D'UNIVERSITAIRE: LA TENSION ENSEIGNEMENT/RECHERCHE

Le premier bloc de questions est centré uniquement sur la perception qu'ont les professeurs de la FAS de leur propre activité d'universitaire. Se définissent-ils comme enseignants? Comme chercheurs? Ou encore comme les 2 à la fois?

La question est formulée de la façon suivante:

"La première question que j'aimerais vous poser est celle-ci: dans mon esprit, la carrière d'universitaire se définit selon deux pôles principaux qui sont d'une part l'enseignement et d'autre part la recherche. J'aimerais que vous me disiez comment vous vous définissez par rapport à ces deux pôles?"

La question a semblé être comprise par toutes les personnes interrogées qui y ont répondu en se situant par rapport aux deux pôles que leur présentait la question. J'excluais de la question d'autres aspects de la carrière universitaire comme l'administration ou le rayonnement extérieur. Certains professeurs qui étaient, lors de l'entrevue, directeurs de leur département (N: 8) ont répondu moins clairement à la question car souvent leurs activités d'enseigne-

ment ou de recherche étaient réduites. Certains ont répondu d'après ce qu'ils étaient avant d'assumer un poste administratif. Quelquefois, d'autre part, le mot recherche portait à confusion. La recherche, dans notre esprit, n'est pas ces lectures que l'ont fait pour préparer un cours, ce n'est pas non plus la recherche didactique pour améliorer la qualité pédagogique de l'enseignement, mais c'est cette activité qui fait avancer la science, qui est destinée en premier lieu à trouver, ou mettre à jour un aspect nouveau, inédit et original de l'objet d'une science ou d'une discipline. La recherche est orientée habituellement vers la publication des résultats sous forme d'articles ou de livre. Le lien avec l'enseignement peut être immédiat: on peut en effet enseigner la matière de sa recherche. Mais souvent l'objet de la recherche n'occupe qu'une place fort restreinte dans l'enseignement du professeur.

A ceux qui répondaient à la question de façon vague ou insatisfaisante, il a fallu leur poser des sous-questions du genre: quelle est la répartition de votre temps entre la recherche et vos activités d'enseignement? Ou encore: qu'est-ce qui vous plaît le plus dans votre métier? Quelquefois nous les interrogions sur leurs motivations en début de carrière: était-ce pour faire de la recherche ou faire une activité d'enseignement?

Quelquefois, on répondait à la question en faisant l'historique de sa carrière: au début, le pôle primordial, c'était l'enseignement et plus tard c'était le pôle recherche, ou vice-versa. Mais notre question était formulée au présent et c'est ce que la personne disait d'elle maintenant que nous avons retenu.

Sur les 47 personnes interrogées, 18 se perçoivent ou se définissent comme d'abord des enseignants; 18 se perçoivent ou se définissent comme des chercheurs ou d'abord comme des chercheurs; et 11 se déclarent être à la fois, de façon égale enseignants et chercheurs. Ce qui fait en pourcentage, 38.3: enseignement; 38.3: recherche; 23.4: les deux pôles à la fois. Ce qui veut dire que la répartition entre les deux pôles est égale dans notre échantillonnage. Le "poids" de l'enseignement serait de 50% et celui de la recherche de 50% également.

TABLEAU I

Ceux qui se perçoivent plus près du pôle enseignement: (les "enseignants")	18	38.3%
Ceux qui se perçoivent plus près du pôle recherche: (les "chercheurs")	18	38.3%
Ceux qui se perçoivent à égale distance entre le pôle enseignement et le pôle recherche: (les "mixtes")	11	23.4%
N:	47	100.0%

1- ETUDE COMPARATIVE DES TRAITS CARACTERISTIQUES DES TROIS GROUPES.

Le statut académique.

Le groupe des "chercheurs" a le statut académique, en moyenne, le plus élevé, puis viennent les "mixtes", et enfin les "enseignants". En donnant 1 point à chaque titulaire, 2 à chaque agrégé, 3 à chaque adjoint, et 4 à chaque chargé d'enseignement, il est facile de faire la moyenne de chacun des groupes. On voit dans le tableau II que si la moyenne de l'ensemble se situe à 2.17, il n'y a que les "enseignants" qui se situent plus bas avec 2,44, tandis que les "chercheurs" ont 1.94 et les "mixtes" 2.09

TABLEAU II

	ensemble	"enseignants"	"chercheurs"	"mixtes"
titulaire	10	2	5	3
agrégé	21	7	9	5
adjoint	14	8	4	2
ch. enseignement	2	1	0	1
	M: 2.17	M: 2.44	M: 1.94	M: 2.09

code: titulaire: 1; agrégé: 2; adjoint: 3; chargé d'enseignement: 4

L'âge

En calculant la moyenne d'âge des trois groupes, on ne retrouve pas le même ordre entre eux que pour le statut académique. Les "chercheurs" sont plus vieux avec 42.38, les "enseignants" suivent avec 39.88, tandis que les "mixtes" n'ont que 39.45 de moyenne. Près de deux ans et demie séparent donc les "enseignants" des "chercheurs". La distribution, toutefois, ne manque pas d'intérêt. Après 45 ans, on retrouve 8 "chercheurs", contre 3 "enseignants" et 4 "mixtes". Avant 45 ans, on retrouve 15 "enseignants", contre 10 "chercheurs" et 7 "mixtes". Il semble donc que plus on est âgé, et surtout après 45 ans, plus on se définit comme "chercheurs". Entre 40 et 44 ans, on retrouve 7 "enseignants", seulement 2 "chercheurs" et aucun "mixte". Est-ce l'indice d'une phase de transition dans la carrière du professeur universitaire? Entre 30 et 39 ans, on a, en effet, ce qui semble être un bon équilibre entre les trois groupes: 8 "chercheurs", 8 "enseignants", et 7 "mixtes"; après 45 ans, le groupe des "chercheurs" domine donc largement.

TABLEAU III Les professeurs par tranche d'âge

	(30/34)	(35/39)	(40/44)	(45/49)	(50/54)	(55...)	M
"ENSEIGNANTS"	4	4	7	1	2	0	39.88
"CHERCHEURS"	5	3	2	3	3	2	42.38
"MIXTES"	5	2	0	3	0	1	39.45
ENSEMBLE	14	11	9	7	5	3	40.45

TABLEAU IV Les professeurs avant et après 45 ans

	AVANT 45 ans	APRES 45 ans
"ENSEIGNANTS"	15	3
"CHERCHEURS"	10	8
"MIXTES"	7	4
ENSEMBLE	32	15

TABLEAU V Les professeurs entre 30 et 39 ans et entre 45 et 60 ans.

	30/39	45/60
"ENSEIGNANTS"	8	3
"CHERCHEURS"	8	8
"MIXTES"	7	4
ENSEMBLE	23	15

Après 45 ans, il semble donc que la fonction recherche prend le pas sur l'enseignement. Trois hypothèses sont possibles pour expliquer ce phénomène.

Première hypothèse:

Il y aurait une évolution à l'intérieur de la carrière universitaire: avant 45 ans, on serait surtout occupé à assumer son enseignement, après l'agrégation, la recherche reprendrait le dessus. Les cours sont rodés, on peut penser davantage à la recherche et aux publications. Dans les entrevues, plusieurs témoignent pour leur cas d'une

telle évolution. Par contre, le nombre relativement élevé de jeunes entre 30 et 34 ans comme "chercheurs": 5 sur 18, montre qu'une telle évolution ne se produit pas chez tous. Ceux-là découvriront l'enseignement, mais il ne semble pas qu'il s'y identifieront par la suite.

Deuxième hypothèse:

Ceux qui se définissent au départ comme "enseignants" seraient éliminés ou s'élimineraient d'eux-mêmes. Dans les entrevues, plusieurs des "enseignants" ont déclaré se sentir pénalisés dans le système de promotion tel qu'il existe à la FAS. Ainsi les chances de "survie" seraient plus élevées pour les "chercheurs" dans la FAS que pour les "enseignants".

Troisième hypothèse:

Ceux qui aujourd'hui ont plus de 45 ans appartiendraient à une génération d'universitaires qui se seraient toujours définis davantage comme des "chercheurs" que comme des "enseignants". De cette hypothèse, toutefois, on n'a peu d'indice dans les entrevues.

Les années d'expérience

Au chapitre des années d'expérience dans l'enseignement universitaire, l'ordre des trois groupes se modifie. Les "chercheurs" occupent toujours le premier rang avec 12.7 années, en moyenne, suivis des "enseignants" avec 10.2, et des "mixtes" avec 9.7.
La distribution montre que parmi ceux qui ont 16 ans et plus d'expérience, il y a 6 "chercheurs", 1 "enseignant" et 3 "mixtes".
Entre 1 et 15 ans, on retrouve un bon équilibre, sauf pour ceux qui ont entre 6 et 10 ans d'expérience où les "enseignants" sont surreprésentés avec 8 contre 4 pour les "chercheurs" et 3 pour les "mixtes".

TABLEAU VI Les professeurs par tranche d'années d'expérience

	(1/5)	(6/10)	(11/15)	(16/20)	(21 ...)	M
"ENSEIGNANTS"	4	8	5	1	0	10.2
"CHERCHEURS"	3	4	5	1	5	12.7
"MIXTES"	3	3	2	3	0	9.7
ENSEMBLE	10	15	12	5	5	

TABLEAU VII

	Moins de 15 ans d'expérience	Plus de 15 ans d'expérience
"ENSEIGNANTS"	17	1
"CHERCHEURS"	12	6
"MIXTES"	8	3

TABLEAU VIII

	Moins de 10 ans d'expérience	Plus de 10 ans d'expérience
"ENSEIGNANTS"	12	6
"CHERCHEURS"	7	11
"MIXTES"	6	5

Si l'on oppose ceux qui ont moins de 15 ans d'expérience et ceux qui ont plus, les "enseignants" ont un rapport de 17 à 1, tandis que les "chercheurs" ont un rapport de 12 à 6. Si l'on oppose les moins de 10 ans d'expérience aux plus de 10 ans, le rapport des "enseigants" est de 12 à 6, celui des chercheurs de 7 à 11. Ce qui montre

une nette supériorité des chercheurs relativement aux années d'expérience, c'est-à-dire à l'ancienneté dans le système universitaire, et, corrélativement, pose la question de la longévité du professeur selon qu'il se définit par l'un ou l'autre pôle, soit la recherche, soit l'enseignement. A moins qu'on ne retienne l'hypothèse de l'évolution vers la recherche à l'intérieur de la carrière d'un professeur, ou celle des différences générationnelles.

2- ETUDE COMPARATIVE DES DIFFERENCES ENTRE LES DEPARTEMENTS.

La FAS est composée de trois groupes de départements. Le groupe "sciences", c'est-à-dire les sciences dites exactes (N: 5) comme les Mathématiques, la Physique, etc..., le groupe Lettres, Sciences humaines et sociales (N: 21) comme l'Anthropologie, la Sociologie, l'Histoire, etc... et enfin d'un troisième groupe plus apparenté aux Ecoles professionnelles (N: 4), comme Bibliothéconomie, Service Social, Psycho-éducation. Dans notre échantillon, on retrouve 12 entrevues pour le groupe Sciences, 29 pour le groupe Lettres, Sciences humaines et sociales, et 6 pour le groupe Professionnel. (tableau IX)

Le groupe des Sciences exactes a 44.54 ans de moyenne, un statut moyen légèrement plus bas qu'agrégé avec 2.09, et a 13.27 ans de moyenne d'expérience. Sur 12, 3 ou 25% sont des "enseignants"

4 ou 33.3% "chercheurs", et 5 ou 41.6% "mixtes". Le groupe des Sciences humaines et sociales est plus jeune avec 41.6 de moyenne, mais a plus d'expérience avec 12.55, mais son statut est plus bas avec 2.14. Sur 29, 11 ou 37.9% sont "enseignants", 13 ou 44.8% sont "chercheurs", et 5 ou 17.2% sont "mixtes". Le groupe "professionnel" a un âge moyen de 39 mais a un statut de beaucoup inférieur aux 2 précédents avec 2.83 et son expérience est plus courte avec 6.8 ans de moyenne. Cela pose la question de savoir si le statut en relation avec l'âge ne révèle pas un problème de recrutement et de promotion. Ce qui est clair c'est que 4 sur 6 ou 66.7% se voient comme des "enseignants", 1 sur 6 comme "mixte" et 1 se voit comme un "chercheur".

Si en Sciences humaines et sociales, on se voit plus souvent comme "chercheurs", dans le groupe professionnel, on se perçoit, presqu'exclusivement comme "enseignants", le groupe Sciences exactes étant assez bien équilibré, avec le groupe mixte comme dominante.

TABLEAU IX

Nous avons divisé les départements en trois groupes: les départements de Sciences exactes, les départements de Lettres, Sciences humaines et sociales, et les départements professionnels. Voici la liste de ces départements selon ce classement.

a. Départements de sciences exactes (N: 5)
Sciences biologiques, Chimie, Informatique, Mathématiques, Physique

b. Départements de Lettres, Sciences humaines et sociales. (N: 21)
Etudes anglaises, Littérature comparée, Etudes françaises, Géographie, Histoire, Histoire de l'art, Etudes anciennes et modernes, Linguistique et Philologie, Traduction, Etudes médiévales, Philosophie, Psychologie, Psychologie-communication, Géologie, Anthropologie, Démographie, Sciences économiques, Sciences politiques, Relations industrielles, Sociologie, Histoire et Sociopolitique des Sciences.

c. Départements professionnels (N: 4)
Bibliothéconomie, Psychologie-éducation, Criminologie, Service social.

TABLEAU X

La distribution de l'échantillon selon les "groupes" de départements.

	SC. EXACTES	SC. HUMAINES ET SOCIALES	DEP. PROFESSIONNELS
Age moyen	44.54	41.06	39.0
Statut académique moyen	2.09	2.14	2.83
Nombre d'années d'expérience moyenne	13.27	12.55	6.83

TABLEAU XI

La distribution de l'échantillon selon la perception de soi dans chaque groupe de départements.

	SC. EXACTES	SC. HUMAINES ET SOCIALES	DEP. PROFESSIONNELS
"Enseignants"	3 (25.0%)	11 (37.9%)	4 (66.7%)
"Chercheurs"	4 (33.33%)	13 (44.8%)	1 (16.7%)
"Mixtes"	5 (41.66%)	5 (17.2%)	1 (16.7%)
TOTAL	12 (100%)	29 (100%)	6 (100%)

Dans le tableau XI, si on prend le plus fort pourcentage obtenu dans chaque colonne, on note une sur-représentation des "enseignants" parmi les départements professionnels, avec 66.7%; on note également une bonne avance des "chercheurs" en Sciences humaines et sociales, avec 44.8% et une légère avance des "mixtes" en Sciences exactes avec 41.66%.

On peut prendre comme hypothèse que si on posait la même question à l'ensemble des Ecoles professionnelles de l'Université de Montréal, on aurait également une plus forte proportion d'"enseignants" que de "chercheurs" ou même des "mixtes". Comme les Ecoles professionnelles sont sur-représentées dans les activités du Service pédagogique, et qu'on peut penser raisonnablement qu'il y a un lien entre la préoccupation de son enseignement et la pédagogie, on peut poser, sans trop se tromper, que plus un professeur perçoit son enseignement comme le pôle dominant de sa carrière universitaire plus il est ouvert aux activités pédagogiques du Service pédagogique.

On peut supposer également que la FAS n'est pas une faculté homogène. On note que la grande majorité des "chercheurs" (13 sur 18) se retrouve dans le groupe "Lettres, Sciences humaines et sociales. En pourcentage, les "chercheurs" comptent pour 33.33% dans le groupe

des "Sciences exactes", pour 44.8% dans le groupe "Lettres, Sciences humaines et sociales", et que 16.7% dans le groupe des départements professionnels.

En revanche, si les "enseignants" occupent presque toute la place dans les départements professionnels, ils ne comptent que pour 37.9% dans le groupe des "Lettres, Sciences humaines et sociales", et que 25.0% dans le groupe des "Sciences exactes.

3- LES COMMENTAIRES

Comment les professeurs de la FAS se définissent-ils en rapport aux deux pôles principaux de leur métier que sont la recherche et l'enseignement. Perçoivent-ils ces deux activités comme complémentaires ou en tension? Comment est perçue la recherche: ce qui absorbe le temps du professeur ou lui permet de faire un meilleur enseignement? Est-ce que dans le temps, l'intérêt se déplace d'un pôle vers l'autre?

Le groupe des "enseignants"

Des analyses statistiques du chapitre précédent, en ce qui concerne les "enseignants", nous pouvons retenir certaines données

qui nous mettent sur la piste d'un certain nombre d'hypothèses. Nous avons souligné trois possibilités pour expliquer l'âge moyen plus élevé des "chercheurs" sur les "enseignants". On peut imaginer une évolution dans la carrière d'un universitaire de l'enseignement vers la recherche ou vice-versa. Ces deux pôles (ou ces deux fonctions) apparaissent souvent comme en tension dans les commentaires. Ce qui veut dire qu'une certaine "pression" peut exister qui favoriserait cette évolution. On peut imaginer aussi que les "enseignants" sont éliminés ou s'éliminent d'eux-mêmes dans un système qui valorise la recherche au détriment de l'enseignement. Un certain "malaise" pourrait donc exister. On peut penser aussi que des générations différentes pouvaient avoir été recrutées sous des critères différents ou avoir été portées à se définir d'une manière différente. De ces trois hypothèses, les deux premières reçoivent quelques appuis si on regarde le sens des commentaires faits en réponse à notre première question.

Par ailleurs, nous avons noté la sur-représentation des enseignants dans les départements professionnels. Quel rapport entretient-on avec l'autre pôle: la recherche, et comment se perçoit-on dans la FAS? On note également dans leurs commentaires un certain "malaise", que nous préciserons plus loin.

a. Les deux pôles en tension

Deux pôles, deux fonctions - l'enseignement et la recherche - cela ne va pas sans tension comme le témoignent ces deux professeurs:

"Sur le plan de la recherche, on est complètement isolé puisqu'on n'a pas d'archives... C'est une situation ambivalente à l'Université. La situation de chercheur et d'enseignant, ça cause des problèmes considérables qui devraient être précisés davantage... Avec le nombre d'étudiants, on a passé énormément de temps à l'enseignement. J'ai négligé inévitablement la recherche. Au début de la carrière, on est amené à donner plus de temps à l'enseignement parce qu'on a des cours à préparer. A partir du moment où on est agrégé, on peut prendre un certain recul, et se donner plus de temps pour faire de la recherche. Au début... c'est très difficile de satisfaire les deux exigences".

I, b, 3 (10)

"Quand j'ai commencé à enseigner à l'Université, il y a 9 ans, ce qui m'intéressait avant tout, c'était la recherche... J'ai réalisé très tôt que les conditions matérielles dans lesquelles

je me trouvais faisaient que je ne pouvais pas faire de la recherche comme je la concevais, la recherche qui puisse faire avancer la discipline. Après 4 ans..., j'ai décidé de me concentrer sur l'enseignement... L'Université aimerait que je publie, que j'aie des projets de recherche; elle ne voit pas, ne peut pas voir que c'est incompatible avec le premier but. L'enseignement et la recherche sont deux pôles en tension, presque contradictoires". 1, b, 2 (9)

b. Les deux pôles sont indissociables

Ces deux pôles (l'enseignement et la recherche) sont perçus ici comme en tension, presque contradictoires. Par contre, ils sont nécessaires, indissociables:

"Depuis le départ l'enseignement et la recherche sont absolument indissociables parce que c'est une des caractéristiques de l'enseignement universitaire que d'être constamment à renouveler". 1, b, 2 (6)

c. Le malaise des enseignants

Toutefois les témoignages les plus nombreux sont relatifs au malaise qu'on éprouve à accorder plus d'importance à l'enseignement

qu'à la recherche, ou à se définir comme enseignant d'abord.

"Ma carrière a été axée sur l'enseignement: alors c'est cela qui m'intéresse surtout. Je commence à réviser mes opinions parce qu'il y a que je passe, au département, pour un pédagogue. L'enseignement est pour moi une passion, j'y passe toutes mes journées. Je m'aperçois que ça ne paye pas l'enseignement... Faire partie d'un conseil d'administration, participer à un colloque, publier un petit article est plus rentable. Il me semble que ces deux critères d'enseignement et de recherche sont essentiels à l'Université. On pourrait concevoir que certains professeurs mettent l'accent sur l'un ou sur l'autre, selon leur propre talent, ou selon leur intérêt... Mon ancienneté et mon expérience ne valent pas dans le système".
I, b, 3 (11)

"Quand je suis arrivé ici, il y a 4 ans, on m'a demandé si j'acceptais de donner des cours à des groupes assez nombreux. J'ai accepté. Je me suis retrouvé avec des problèmes de pédagogie et j'ai pris la chose à coeur et je me suis dirigé de ce côté-là. Eventuellement ceci est en train de me causer des problèmes du côté de mon éventuelle carrière".
I, b, 3 (12)

"Jusqu'à maintenant, je me définis comme ayant été plus du côté de l'enseignement... Mais je suis très consciente que c'est une position difficile à tenir face aux exigences de mon administration".
I, b, 3 (13)

"Ce n'est pas moi qui veuille absolument faire de la recherche... Il y a ce côté obligatoire d'Amérique du Nord selon le dicton: Publish or perish. Alors j'ai fini par être convaincue que je ne voulais pas mourrir ici. Alors il faudra que je publie".
I, b, 3 (14)

d. Le malaise "institutionnalisé" des départements professionnels

Le malaise général des "enseignants" devient un malaise "institutionnalisé" quand on écoute le témoignage des professeurs des départements professionnels:

"Pour moi, l'enseignement, définitivement, c'est le centre d'intérêt, dans le sens où ma pratique professionnelle, soit comme consultant dans différents milieux, me permet de vivre des expériences, et à travers l'enseignement que j'ai à donner à des étudiants, de transmettre une partie de cette expérience-là... En termes de

recherche, (le mot recherche a longtemps pris un sens mystifié) la recherche c'est le chercheur avec un grand "C", penché sur ses analyses. Pour moi, j'aime mieux la recherche-action."
I, c, 4 (18)

"Le doctorat c'est une entreprise purement académique, purement de recherche qui est déconnecté d'avec la pratique quotidienne... Le titre, comme tel, était extrêmement important pour l'Université... Un des problèmes que les professeurs de ..... ont, c'est justement cette jonction entre la théorie et la pratique... Le gros problème, c'est qu'une fois que vous êtes à l'Université depuis cinq, six ans, vous êtes rendu incompétent, dans le sens que vous avez des bonnes connaissances, mais vous êtes incompétent par rapport aux pratiques... Dans l'échelle de l'Université, c'est évident qu'on est inférieur, mais à nos yeux, on n'est pas inférieur, on est différent".
I, c, 3 (16)

Les exigences administratives et académiques conduisent à l'incompétence, quand on ne respecte pas la nature de certaines disciplines. Ce témoignage reçoit quelque crédibilité quand on regarde l'âge moyen, le statut moyen et l'expérience moyenne des départements professionnels. Il semble y avoir un roulement de personnel

enseignant assez considérable. L'âge moyen à peine moins élevé que pour les autres groupes se compare au statut moyen de beaucoup inférieur et aux années d'expérience peu nombreuses en moyenne. (voir tableau X)

Le groupe des "mixtes".

Ceux qui se définissent à part égale par l'enseignement et la recherche parlent beaucoup moins de tension entre les pôles que de leur nécessaire complémentarité. On sent moins un malaise que chez le groupe des "enseignants". Par contre, on croit assez souvent que pour bien enseigner, la recherche est nécessaire.

a. Les deux pôles en tension

Un seul témoignage de cette tension dont on parlait souvent dans le groupe des "enseignants":

"Il doit y avoir un va-et-vient entre enseignement, pédagogie et recherche. Mais mon expérience me prouve que ce n'est pas possible de bien réaliser les deux en même temps".
II, c, 2 (29)

b. Deux fonctions indissociables et complémentaires

Ce groupe proclame bien haut la nécessité d'une part de la recherche pour l'enseignement et de la fécondation de la recherche par l'enseignement.

"L'enseignement peut féconder la recherche en ce sens que ça donne au professeur un horizon plus large que le champ de spécialisation. Maintenant, comment la recherche peut-elle féconder l'enseignement? Ca j'avoue que je n'ai pas tellement réfléchi à ces problèmes, mais je crois quand même qu'un chercheur enseigne différemment d'un non-chercheur... Sa tournure d'esprit, la rigueur scientifique, la méthode, la méthodologie, tout ça doit transpirer dans son enseignement... Dans des cours gradués... un bon chercheur est nécessairement un bon enseignant... Par contre, un bon chercheur n'est pas nécessairement un bon professeur dans des grands groupes parce qu'à ce moment-là, il faut de la part du professeur... d'autres qualités".
II, a, 1 (19)

"La fonction de recherche n'est pas tout-à-fait détachée de la fonction d'enseignement et c'est comme ça que je conçois un chercheur

de l'Université qui n'est pas dans un centre de recherche mais qui est professeur. Certains professeurs font de la recherche, mais uniquement pour eux-mêmes... sans prendre la peine d'initier d'autres étudiants, alors là je ne suis pas d'accord. La recherche... devrait être faite pour faire avancer la science mais d'un autre côté un autre but qui est aussi important, c'est d'initier les étudiants à la recherche... Je mettrais l'accent sur l'aspect pédagogique en premier et la recherche comme auxiliaire de la pédagogie".

II, a, 2 (20)

"C'est complémentaire, parce que ma recherche m'aide à faire mon enseignement et inversement".

II, a, 3 (23)

"On se déspécialise un peu quand on enseigne, et ça, c'est pas mauvais du tout. Moi, je pense que ça nous permet d'avoir notre petit cachet différent dans notre propre recherche... Dans certains cas, je dois dire que les étudiants eux-mêmes stimulent beaucoup en ce sens-là".

II, a, 2 (21)

"Notre rôle en est un d'enseignant, mais qualifié, et pour que l'en-

seignement puisse être vraiment qualifié, il faut avoir une perception personnelle de la matière qu'on enseigne. Par conséquent, nous devons être versés dans la recherche, aussi bien que dans l'enseignement".

II, b, 2 (26)

c. L'équilibre à la suite d'une évolution personnelle.

On peut se définir au départ comme chercheur, mais on peut évoluer par la suite et intégrer l'enseignement:

"Au début de ma carrière, l'accent était sur la recherche à cause de mes convictions personnelles... C'était bien clair - question de promotion - que la recherche était absolument nécessaire pour faire carrière à l'Université... Ma conception de l'enseignement n'était pas trop articulée. J'ai évolué lorsque j'ai incorporé les travaux que je faisais dans mon enseignement... Si au début, la préparation de l'enseignement était le temps qui restait après avoir couru toute la journée pour faire de la recherche, par la suite c'est devenu une part précise de mon travail. Mes relations avec les étudiants devenaient meilleures".

II, b, 1 (24)

Le groupe des "mixtes" exprime moins de malaises que le groupe des "enseignants"; en regardant le tableau II et le tableau VI, on remarque que si les "mixtes" ont un statut moyen de 2.09 comparé à 2.44 pour les "enseignants", ils ont moins d'années d'expérience avec 9.7 comparé à 10.2 pour les "enseignants". Est-ce dû au fait que celui qui intègre les deux fonctions est valorisé dans le système de promotion, ou est-ce dû à la présence de la recherche qui est survalorisée? Quoiqu'il en soit, ce groupe exprime plus de satisfaction face aux pressions de leur métier d'universitaire.

Le groupe des "chercheurs"

Les commentaires vont dans deux sens opposés. On exprime la tension entre les deux pôles mais aussi on parle de leur complémentarité, de la nécessité de la recherche pour un bon enseignement et vice-versa.

a. La tension entre les deux pôles

C'est difficile d'être en même temps enseignant et chercheur:

"Je n'avais jamais vraiment songé à faire de l'enseignement. Quand j'ai été engagé je savais fort bien que j'en ferais à l'Université

mais je considérais ça un peu comme un pis-aller... Ce qui m'embête un peu ici, c'est que je trouve que c'est difficile de faire les deux comme il faut".
III, b, 2 (43)

"Cette dualité entre enseignant et chercheur: je pense que c'est un problème assez grave... On veut l'être successivement mais en même temps, je crois bien que ça donne de mauvais résultats... Je ne vois pas de solutions à moins de changer complètement la définition d'un professeur d'université..."
III, a, 1 (30)

Mais à un certain niveau on considère que l'antinomie entre les deux pôles disparaît ou presque:

"La dichotomie n'existe pas dans notre cas parce que c'est un institut où les études se font seulement au niveau supérieur. C'est surtout les étudiants de Ph.D. qu'on a. Lorsque vous enseignez à ce niveau-là, l'antinomie entre la recherche et l'enseignement disparaît, ou presque".
III, b, 3 (44)

b. La complémentarité de la recherche et de l'enseignement

La recherche apporte beaucoup à l'enseignement:

"Je suis convaincu que la recherche est nécessaire pour être un bon enseignant. Certainement au deuxième et au troisième cycle et peut-être au premier cycle... C'est une condition nécessaire mais pas suffisante. J'ai eu des professeurs très bons chercheurs mais mauvais enseignants. Il faut préparer les conférences très soigneusement et pratiquement".

I, a, 2 (32)

"Pour moi, la recherche est le meilleur moyen d'assurer le meilleur rendement auprès des étudiants. Ma recherche est toujours en fonction de l'enseignement que je donne".

III, b, 2 (40)

L'enseignement apporte aussi beaucoup à la recherche:

"D'abord je me considère chercheur. L'enseignement est pour moi une manière de communiquer la méthodologie ou le problème qui me préoccupe dans la recherche. L'enseignement m'aide à mieux comprendre. Je pense qu'on apprend sa matière en enseignant.

A certains moments, j'apprends énormément, par la communication qu'on peut entretenir dans la discussion de certains problèmes".
III, b, 1 (35)

En tout cas, un va-et-vient apparaît comme indispensable:

"Probablement par l'expérience de recherche avant de venir à l'enseignement et aussi par la période de formation au niveau du doctorat, j'en suis venu rapidement à accorder une valeur plus grande à la recherche, à me définir comme chercheur... Il y a (en France) un certain mépris pour une certaine forme d'enseignement, un certain type d'enseignants. J'ai finalement eu une identification comme chercheur, mais en trouvant pénible que de ne faire que de la recherche... Une espèce de va-et-vient entre l'enseignement et la recherche est pour moi indispensable.
III, b, 3 (46)

CONCLUSION

Les professeurs interrogés pouvaient à la rigueur répondre à notre question par: "je me définis comme ceci ou cela", mais plusieurs ont fait des commentaires librement. Et ce sont ces commentaires que nous avons tenté de résumer dans les pages qui précèdent.

En les relisant, il nous est venu à l'idée de faire un tableau synoptique qui permettra de voir d'un seul coup d'oeil sur quel point l'accent est mis par chacun des groupes.

TABLEAU XII

	"ENSEIGNANTS"	"MIXTES"	"CHERCHEURS"
Evolution:			
a) de la recherche vers l'enseignement	1	1	
b) de l'enseignement vers la recherche	2		
Malaise dû à l'enseignement	5		
Tension entre les deux fonctions	3	1	2
Complémentarité entre les deux fonctions.	1	5	4

Ce tableau montre que les "enseignants" éprouvent un certain malaise à cause de leur enseignement et éprouve plus que les autres la tension entre les deux fonctions. Les "chercheurs" voient bien la complémentarité entre les deux fonctions mais vivent aussi une certaine tension. Les plus "heureux" seraient les "mixtes" qui éprouvent surtout la complémentarité des fonctions.

En regardant ce tableau, on peut chercher des appuis pour l'une ou l'autre des hypothèses que nous avons déjà envisagées: 4 ont fait état d'une évolution dans leur carrière, 2 de la recherche vers l'enseignement et 2 de l'enseignement vers la recherche; par contre 5 ont parlé du malaise qu'ils éprouvent, comme universitaires, à donner une certaine importance à l'enseignement. Comme ils le diront ailleurs, ils se sentent pénalisés par leur enseignement, soit que les promotions tardent à venir, ou qu'eux-mêmes se sentent en contradiction avec les normes administratives et les critères de promotion.

Il semble donc qu'il faille accorder un certain poids à l'hypothèse voulant que la FAS élimine ses "enseignants" ou que ceux-ci s'éliminent d'eux-mêmes, ne s'y sentant pas trop à l'aise.

En marge de ces propos, nous aimerions relater une anecdote qu'un des professeurs nous a raconté. Un département de la FAS avait un poste prêté à Médecine, mais le professeur relevait de la FAS. Au lieu de lui donner une promotion, le jugeant pas assez engagé en recherche, on le congédia. Mais l'Ecole professionnelle protesta le jugeant un très bon professeur: elle l'engagea et le promut; et depuis il continue de dispenser un excellent enseignement... Cette anecdote illustre bien que l'hypothèse

de l'élimination des "enseignants" n'est pas tout-à-fait farfelue.

LE RAPPORT A LA STRUCTURE ADMINISTRATIVE

La faculté professionnelle va être intéressée à avoir de bons cliniciens ou de bons praticiens. A la FAS, on va reconnaître les critères de publications. On a le même problème.... ..... parce qu'on a un département en deux sections, une section de recherche fondamentale et une section appliquée. La section appliquée, on a de la misère avec les professeurs. Il y a des professeurs qu'on a eu de la misère à conserver, de très bons praticiens, très bons superviseurs de stage. Mais ils ne publiaient jamais parce que ce n'est pas ça qui les intéressait. Puis si l'Université applique les critères de promotion de la FAS, ils ne sont jamais promus de sorte que soit qu'ils s'en vont ailleurs, soit qu'il faut se battre avec la Faculté pour les convaincre de les garder même s'ils n'ont jamais publié .
(Extrait d'un entretien avec un professeur agrégé de la FAS)

Chapitre IV

LE RAPPORT A LA STRUCTURE ADMINISTRATIVE

Quel rapport le professeur de la FAS entretient-il avec la définition administrative du professeur, et en particulier ce qu'on appelle les critères de promotion?

Donne-t-on le même poids à l'enseignement et à la recherche dans l'embauche d'un professeur, dans le maintien et la promotion à l'intérieur de la carrière? Y a-t-il des différences significatives entre les trois groupes (les "chercheurs", les "enseignants", les "mixtes") dans leur perception de l'administration et en particulier des critères de promotion? L'administration est vue ici comme cet ensemble hiérarchisé de personnes qui imposent des normes à la carrière universitaire et qui les font respecter, lors de l'embauche, le maintien, la promotion ou la mise à pied des professeurs. NOUS NE NOUS INTERESSONS PAS A CE QU'EST REELLEMENT L'ADMINISTRATION, MAIS A LA PERCEPTION QU'EN ONT LES PROFESSEURS DE LA FAS. Quelle est la perception des professeurs de l'image véhiculée par l'Administration, et est-on d'accord avec cette image?

I- LES CRITERES DE PROMOTION

La première de ce bloc de questions attirait l'attention sur les critères de promotion. De façon presque unanime on reconnaît que la recherche qui se matérialise dans les publications est le facteur dominant. Les efforts consacrés à améliorer l'enseignement ne reçoivent pas le crédit qui leur revient. La plupart reconnaissent que les "enseignants" sont pénalisés dans le système. Par contre, on explique ce déséquilibre par le fait qu'il est plus facile d'évaluer la recherche que l'enseignement. On serait volontiers d'accord pour donner à l'enseignement plus de poids au moment des promotions, mais on exprime une très grande méfiance envers toute tentative de mettre au point tout système d'évaluation de l'enseignement - sauf quelques-uns qui admettent que le jugement des étudiants demeure encore le meilleur moyen. Très souvent, on reconnaît que les critères de promotion sont trop unilatéralement axés sur la quantité des publications - et non sur la qualité, celle-ci étant difficile à évaluer - de sorte que cela nuit à l'enseignement. Les efforts déployés pour améliorer l'enseignement sont vus généralement comme une perte de temps en terme de promotion. Par contre, plusieurs sont d'avis que la pression pour publier nuit également à la recherche sérieuse, car forcé de publier pour être promu

on publie un peu n'importe quoi, on encombre les revues de sujets de recherche secondaires, tandis que les grands problèmes qui demanderaient un investissement plus considérable en temps et dont on ne saurait pas s'il est possible d'en tirer quelques publications sont laissés pour compte.

La question était formulée de cette manière: "Plusieurs professeurs m'ont dit qu'ils n'étaient pas très satisfaits de la façon dont on faisait les promotions. On semble accorder beaucoup d'attention en haut lieu à la quantité de publications que vous avez. On prend très peu au sérieux les efforts que font les professeurs pour bien enseigner. Etes-vous d'accord avec cette opinion? La même question pouvait se retrouver sous cette forme: "Seriez-vous d'accord avec moi pour dire que le système actuel de promotion est un système trop axé sur l'aspect recherche?"

a. Le groupe des "enseignants"

La réponse:

Le groupe de ceux qui se définissent davantage par rapport au pôle de l'enseignement répond presque unanimement et de façon très claire par l'affirmative (N: 16). Deux répondent par la négative.

L'un déclare: "Je ne suis pas tout-à-fait d'accord... Je souhaite qu'on maintienne une certaine exigence quantitative concernant les publications... C'est le critère le plus facile à retenir... Ceci dit, il est évident qu'il ne faut pas s'en tenir à un critère uniquement quantitatif... Du côté de la recherche, à cause des articles et des publications, il y a des choses qui se voient, et dont la qualité peut être en partie évaluée d'une manière automatique à partir du moment où l'on voit l'importance matérielle d'un ouvrage".
I, b, 2 (6)

L'autre a sensiblement la même opinion: "J'en reviens à dire que pour évaluer ce que quelqu'un a fait, que ce soit à l'Université, en tant que "chercheur", il n'y a pas d'autres moyens que de prendre sa production... Le professeur qui pense que son rôle est d'abord de faire de l'enseignement, à mon avis, fait fausse route... Il y a des gens qui savent de quel côté leur pain est beurré et savent très bien qu'une liste de 40 publications, c'est impressionnant et qu'ils ont plus de chance d'être promus s'ils arrivent avec d'excellentes publications" .
I, b, 1 (4)

Ce dernier qui fut directeur de son département adopte donc le point de vue de l'Administration sans le critiquer. Mais, outre

ces deux "dissidences", l'ensemble des "enseignants" est d'accord avec la question posée. L'unanimité (ou presque) est ici beaucoup plus visible que du côté du groupe des "chercheurs" et du groupe "mixte".

LES COMMENTAIRES

L'enseignement: difficile à évaluer

Seulement 4 professeurs commentent leur réponse en disant que l'enseignement est difficile à évaluer. L'un d'eux, directeur de son département, est d'avis qu'"il faudrait qu'on puisse éventuellement fonder un plaidoyer de promotion uniquement sur la qualité de l'enseignement. Il m'est arrivé une fois de faire cette évaluation, ce plaidoyer, poursuit-il, presqu'uniquement sur le dossier d'enseignement, ça n'a pas très bien fonctionné. J'ai l'impression d'avoir atteint une partie du but; les instances supérieures ont reconnu l'importance de ce plaidoyer; ceci dit, ça n'a pas suffit à arracher le morceau".
I, b, 2 (6)

Un autre est d'avis qu'il existe des instruments d'évaluation mais on ne les utilise pas. Un autre s'exprime sensiblement de

la même manière: "On admet tous qu'évaluer l'enseignement c'est beaucoup plus difficile. Des départements ont essayé de mettre des formulaires au point, mais ça me laisse froid. Un directeur de département qui a à évaluer l'enseignement d'un professeur, il se fie beaucoup plus sur les commentaires des étudiants. S'il se passe quelque chose d'absolument anormal dans la carrière d'enseignement d'un professeur, on en entend parler".

I, a, 1 (1)

Les professeurs se sentent pénalisés.

Plusieurs professeurs - on peut en dénombrer clairement 11 sur 18 - se sont exprimés spontanément ou ont admis être pénalisés dans le système de promotion de la FAS. Donnons quelques exemples.

Un professeur d'un département professionnel déclare: "C'est évident que face aux critères de l'Université, on est défavorisé. Quand vous parlez de l'échelle de salaire très basse ici, comparée à l'ensemble, il est évident que tout le monde est retardé".

I, c, 3 (16)

Toute préoccupation pédagogique pénalise: "Il reste que ce système-là, si quelqu'un ne s'en soucie pas trop, reste qu'un jour il

est pénalisé. J'en connais bien d'autres qui l'ont été, mais moi je m'en foutais, chacun ses affaires! Mais il est sûr qu'actuellement c'est pénalisant, je crois, de ne pas passer par certaines choses. Quelqu'un qui veut investir en terme de pédagogie, c'est lourd, drôlement lourd".

I, b, 2 (7)

Un autre qui enseigne depuis plusieurs années: "Je m'aperçois que ça ne paye pas l'enseignement... Je crois que je vais jouer le jeu, car ça fait 20 ans que je suis à l'Université et j'en suis au même point qu'un jeune professeur qui est entré depuis 2 ans. Mon ancienneté et mon expérience ne valent pas dans le système".

I, b, 3 (il)

Cette politique nuit à l'enseignement et à la recherche.

Plusieurs professeurs sont d'avis qu'en plus de nuire à l'enseignement, cette politique nuit à la recherche. Voici quelques exemples:

"Dans le contexte actuel de l'Université où ils ont tendance à tout comptabiliser, notamment quand ils parlent de recherche, ils se mettent à compter le nombre d'articles. C'est un système qui actuellement est épouvantable, qui va à l'encontre d'ailleurs de

la recherche à long terme".

I, b, 2 (7)

"Ca pénalise aussi la recherche, remarquez, parce que dans les sciences, les gens n'attaquent pas les vrais problèmes, mais attaquent des problèmes plus faciles qu'on peut résoudre".

I, a, 3 (3)

Cette insistance sur la recherche amène pour les Ecoles professionnelles de curieuses conséquences: "La recherche pure a place en Ecole professionnelle, mais si l'Ecole professionnelle ne fait plus rien par rapport à la profession qu'elle nourrit, on va avoir des théoriciens qui vont enseigner des choses qui auront peu de relations avec le réel... Je trouve que ça appauvrit les Ecoles professionnelles, cette centration vers la recherche pure, sur les publications".

I, c, 3 (17)

b. Le groupe "mixte"

La réponse:

La majorité (N: 7) désapprouve ou trouve que c'est regrettable que les critères de promotions soient basés unilatéralement sur la re-

cherche. Les autres veulent mettre des nuances: L'un est d'accord avec cette politique parce que "cela me touche très peu", un autre réussit à ne pas répondre à la question, un autre déclare que "c'est possible: Il faut quand même nuancer"; un autre est d'avis que les critères sont à la fois quantitatifs et qualitatifs.

LES COMMENTAIRES

L'enseignement est difficile à évaluer.

Si on perçoit très bien que le "système" valorise unilatéralement, à des fins de promotions, la recherche à travers la quantité des publications, on s'explique assez bien cet état de chose. C'est que l'enseignement est "difficile à évaluer". Sur onze, huit ont utilisé l'expression. Un professeur, s'exprime ainsi:

"Le critère très net dans la majorité des promotions est basé sur les publications... Encore là, je dois avouer que c'est souvent le nombre... plutôt que la qualité. J'explique ça par un vice structurel... Ils (les professeurs, les administrateurs) voudraient accorder autant de poids à l'aspect pédagogique, aspect enseignement, sauf qu'on ne réussit pas à trouver des critères un tant soit peu

objectifs, ou une certaine mesure pour pouvoir le faire...
Je pense que c'est par incapacité de mesurer la qualité pédagogique des professeurs, que, depuis trois ans, on a continué le modèle des publications. Auparavant, on ne se posait même pas de questions; depuis 3 ans, c'est au niveau du conscient. On a continué le modèle classique des publications, plus quantité que qualité... Le vice structurel: impossibilité de mesurer la pédagogie, et deuxièmement, lorsqu'on est au niveau des publications, impossibilité d'avoir le temps nécessaire pour faire un bon boulot et de lire un certain nombre des articles qui sont dans les dossiers".
II, c, 2 (29)

L'évaluation par les étudiants?

Un professeur déclare que dans son département on fait passer un questionnaire aux étudiants sur l'enseignement des professeurs, mais on n'est pas satisfait car "il y a beaucoup de pièges, de biais qui peuvent entrer, par exemple, les petits groupes peuvent beaucoup mieux évaluer un professeur qu'un grand groupe. Quelquefois des professeurs qui sont très stricts aux examens vont être évalués très mal. Il n'y a pas beaucoup de moyens précis pour évaluer".
II, a, 2 (20)

Un autre pense à un système d'évaluation multidimensionnel de l'enseignement, par l'administration, les professeurs, les étudiants, le directeur. Toutes ces évaluations indépendantes pourraient constituer une mesure de qualité de l'enseignement. "Tant qu'il n'y a pas de système d'évaluation et de contrôle, on ne se sent pas valorisé par la tâche qu'on fait".
II, b, 2 (27)

Un autre se pose la question: "Qui peut évaluer l'enseignement? Peut-être les étudiants? Je ne sais pas s'ils ont une perception uniforme de l'enseignement et d'autre part, s'ils sont conditionnés par d'autres facteurs qui n'ont rien à faire avec l'enseignement".
II, b, ? (26)

La pénalisation de l'enseignement

Cette politique unilatérale de promotion nuit à l'enseignement et pénalise celui qui fait de l'enseignement au niveau des promotions.

Un professeur se sent pénalisé. "Je suis engagé dans un programme à écrire des cours modulaires, ça prend un temps énorme, et on a l'impression que probablement il n'en sera pas tenu compte dans

notre prochaine promotion".

II, a, 2 (20)

Un autre avoue que: "S'il n'y avait pas les incitations à la promotion, c'est sûr, je me mettrais à essayer de développer un enseignement encore de meilleure qualité... mais le système nous pousse à publier. Et puis, disons que le nombre de jours que je perds à mettre une nouvelle approche à mon enseignement, je perds ce même temps à faire un article. Je pense que pour moi, c'est plus rentable dans le système... c'est sûr que le temps que vous investissez dans l'amélioration de votre enseignement n'est pas rentable comme peut l'être la recherche".

II, b, 2 (27)

Un autre s'étonne du peu d'intérêt qu'on porte à l'enseignement: "L'autre jour, j'ai rempli de nouveau un "curriculum vitae"; c'est assez curieux, dans ce "curriculum vitae", à aucun endroit, j'ai pu mettre le nombre d'étudiants que j'avais eu à la maîtrise ou au doctorat: ça n'a pas l'air de les intéresser du tout..."

II, a, 1 (19)

Cette politique risque de faire perdre à l'Université une de ses raisons d'être: "C'est sûr que c'est un danger. Quelqu'un qui

voudrait publier prendrait le moins d'étudiants gradués possibles mais ferait venir des chercheurs... avec lesquels on publie très rapidement sans forcer. C'est beaucoup plus rentable... mais c'est dommage quand même parce que l'Université perd une de ses raisons d'être. C'est pas simplement un repaire de chercheurs".
II, a, 1 (19)

Les retombées sur la recherche elle-même

La recherche elle-même peut souffrir d'une politique axée sur le nombre de publications. Elle valorise la recherche qui débouche rapidement sur des articles ou des livres.

Un professeur déclare: "Je commence à être tenté par le type de recherche beaucoup moins théorique, plus pratique et moins scientifique. Si je le faisais, cela ne donnerait pas lieu à autant de publications, à des publications moins sérieuses, cela paraîtrait moins dans la promotion et cela jouerait".
II, b, 4 (28)

Un autre: "Il y a une prolifération de la littérature".
II, a, 3 (22)

c. Le groupe des "chercheurs"

La réponse:

Pour fins de promotion, on se base presque exclusivement sur les publications - sur la quantité plus que la qualité - au détriment des autres responsabilités du professeur, notamment l'enseignement. Sur 18 "chercheurs", onze donnent une réponse claire: "C'est un fait et nous ne sommes pas d'accord." Un seul n'admet pas le fait. Un autre admet le fait mais est d'accord avec cette politique. "Pour la promotior, il faut les critères de recherche. Je pense que l'Université qui ne fait pas de recherche, c'est pas une université". Les 5 autres s'expriment de façon telle qu'on ne peut en dégager une opinion, ou ne répondent pas à la question.

LES COMMENTAIRES

L'enseignement est difficile à évaluer.

On accorde une plus grande importance à la recherche qu'à l'enseignement parce qu'elle se laisse mieux comptabiliser par le nombre de publications. Sur 18, 10 ont mentionné ce fait, comme une explication. Je retiens les deux témoignages suivants:

"L'enseignement est beaucoup trop difficile à évaluer, c'est beaucoup plus simple de compter les publications ou compter les thèses de maîtrise ou de doctorat que d'avoir les opinions de deux cents étudiants... C'est comme un ivrogne qui cherche sa montre sous un phare, il est là parce qu'il y a plus de lumière, pas parce que sa montre y est. C'est la même chose ici. C'est beaucoup plus simple d'évaluer la recherche".
III, b, 3 (44)

"On s'est toujours fait dire que la qualité de l'enseignement devrait être prise en considération, ainsi que la participation à la vie du département. Je pense qu'on n'en tient pas compte et on n'a pas les outils pour en tenir compte".
III, b, 2 (39)

L'évaluation par les étudiants.

Les meilleurs juges de la valeur de l'enseignement d'un professeur sont les étudiants. Trois répondants ont mentionné ce point. Mais tous y mettent des réserves. Ils sont biaisés: un professeur est populaire "s'il donne de bonnes notes".
III, b, 2 (42)

Un autre déclare: "Je prendrais les étudiants mais à l'aide de questionnaires qui auraient l'accord des professeurs. Mon collègue à Concordia me disait que lui aussi peut donner son avis ensuite sur l'évaluation des étudiants. Ca peut restituer quelquefois les faits".
III, b, 2 (38)

La pénalisation de l'enseignement.

Cette politique nuit à l'enseignement et nuit à celui qui enseigne au niveau de sa promotion.

Un professeur avoue que le fait qu'on accorde beaucoup plus de poids à la recherche qu'à l'enseignement l'a éloigné de l'enseignement:

"Je le déplore beaucoup parce que les gens très sérieux pensent d'abord à leurs étudiants... On a cette obsession de publier et on l'intériorise et c'est peut-être ça qui m'a détaché de l'enseignement. Détachée relativement parce que je fais bien mon travail quand même. J'aime beaucoup la recherche en soi, mais je pense qu'inconsciemment, je sais que c'est ça qui va compter quand je vais demander ma titularisation... L'enseignement c'est toujours

ce qui empêche de travailler à mon bouquin!"

III, b, 2 (37)

"L'aspect enseignement et l'aspect comité doivent être laissés de côté par quelqu'un qui veut une promotion rapide".

III, b, 2 (39)

"L'enseignement ne compte absolument pas à l'Université, c'est à peine si le fait d'être dans une salle de cours, ça compte. Je ne me fais pas d'illusions et je suis persuadé que ceux qui rayonnent le plus, qui sont les meilleurs chercheurs, sont probablement fort peu à l'Université".

III, c, 3 (29)

Quatre professeurs ont mentionné que cette politique nuisait aussi à la recherche ou au sérieux des publications. La recherche peut retarder quelqu'un dans sa promotion si elle l'a empêché de publier pendant un certain temps. Quelqu'un a travaillé à préparer un volume pendant 4 à 5 ans: "Alors je n'ai pas pu publier d'articles. Alors automatiquement je suis en retard sur ma carrière".

III, b, 2 (38)

L'Université reconnaît la recherche qui se monnaie en publications.

"Je suis favorisé probablement en faisant de la recherche fondamentale. Elle me donne accès aux revues importantes, tandis que ceux qui font de la recherche appliquée, souvent, c'est un rapport mimiographié... L'Université ne reconnaît pas ça... c'est pas de la vraie recherche".

III, c, 3 (47)

Qualité: Quantité: "Souvent les critères de promotion parlent d'excellence, et la traduction quantitative d'excellence, en nombre d'articles, dans un grand nombre de cas, c'est ridicule".

III, b, 3 (45)

CONCLUSION

Les professeurs admettent donc en grande majorité (35 sur 47 ou 74.5%) que les critères de promotion sont trop axés sur la recherche et les publications. Les "enseignants" l'admettent à 89% (16 sur 18), les "mixtes" l'admettent à 73% (8 sur 11) et les "chercheurs" à 61% (11 sur 18).

Lorsque ceux qui répondent à la question tentent de donner une explication à cette politique administrative des critères de promotion, on mentionne très souvent la difficulté d'évaluer l'ensei-

gnement. On attribue donc moins cette survalorisation de la recherche et des publications à une conception administrative définie comme telle qu'à une difficulté concrète d'évaluation de l'enseignement qui amènerait par absence tout l'effort d'évaluation administrative des professeurs du côté de ce qui peut être évalué de fait c'est-à-dire la recherche via les publications. Si on regarde le tableau I, on peut constater que cette explication par la difficulté de l'évaluation de l'enseignement se retrouve 4 fois parmi les "enseignants" (22%); 8 fois chez les "mixtes" (73%), et 10 fois chez les "chercheurs" (55.5%)

Par ailleurs ceux qui se sentent pénalisés à cause du temps et de l'énergie investis dans leur charge d'enseignement sont au nombre de 18 sur 47 (38%) mais les "enseignants" sont sur-représentés avec 11 sur 18 (61%)

TABLEAU 1 Les promotions trop axées sur l'aspect recherche.

	"enseignants" N: 18	"mixtes" N: 11	"chercheurs" N: 18	TOTAL N: 47
D'accord	16	8	11	37
Pas d'accord	2	1	2	5
Ne sais pas Ne répond pas	0	2	5	7
Enseignement difficile à évaluer	4	8	10	22
Pénalisation de l'enseignement	11	4	3	18
Ca nuit à la recherche sérieuse	3	2	4	9

II- LES CRITERES D'EMBAUCHE

La question suivante portait sur les critères d'embauche du professeur. la question était généralement formulée de cette manière: "Quand on embauche un jeune professeur, on exige habituellement qu'il ait son doctorat, le Ph.D., qui est un "research degree". On s'assure qu'il a donc les capacités pour la recherche, mais on l'engage pour qu'il enseigne, en assumant sans doute du même coup que quiconque a la capacité de faire de la recherche a aussi la capacité d'enseigner. Ne trouvez-vous pas qu'il y a là quelque chose qui ne va pas?

On admet assez généralement que la recherche et l'enseignement sont deux choses différentes, demandant des aptitudes différentes. Toutefois, si on admet qu'une certaine formation pédagogique en début de carrière ne ferait pas de tort, on ne voit pas très bien comment la "pédagogie" pourrait vraiment aider quelqu'un, car le premier critère d'un bon enseignement c'est la compétence, la connaissance du sujet à enseigner, le reste n'est que gadget, ou recettes sans portée véritable.

La question n'a pas été posée systématiquement à tout le monde. Et toutes les personnes interrogées n'ont pas répondu à la question. Ainsi, on ne compte que 8 "enseignants" sur 18, 6 "mixtes" sur 11, et 6 "chercheurs" sur 18. La représentativité affaiblie de notre échantillon ne nous permet pas de comparer les 3 groupes entre eux et d'en tirer des "tendances". C'est donc l'ensemble des 20 témoignages qui peut nous intéresser, d'autant que nous ne voyons pas de différences marquantes entre les 3 groupes, sauf pour le sous-groupe des facultés professionnelles à l'intérieur du groupe des "enseignants".

a. Le groupe des "enseignants"

La réponse:

"Ce groupe est bien d'accord qu'il y a quelque chose d'incongrue dans le fait d'embaucher un enseignant parce qu'il a fait son Ph.D. Un seul me dit que dans son département on ne se fie pas seulement aux capacités de recherche mais on juge les capacités pédagogiques en invitant le futur professeur à une conférence, ou un séminaire. Un autre déclare qu'il y a "quand même une relation entre la recherche et l'enseignement".

I, b, 3 (10)

LES COMMENTAIRES

"Ce problème, dit l'un, est valable un peu partout. Ce n'est pas propre au Québec... C'est tout le système qu'il faut "revoir"".

I, b, 3 (14)

Un autre dit: "oui bien sûr, il y a quelque chose de curieux... Vous êtes tout-à-fait correct de souligner cette contradiction".

I, b, 2 (5)

Un autre déclare qu'on choisit au pif: "L'évaluation d'un candidat... se fait en pratique non seulement sur l'examen de la thèse ou du dossier universitaire, mais en fonction d'une certaine évaluation au pif, sur la capacité qu'a cette personne de transmettre

un certain nombre de connaissances".

I, b, 2 (6)

Un autre pense que parce que les étudiants sont maintenant plus jeunes, les professeurs devraient avoir une formation pédagogique, mais "l'essentiel pour faire un cours universitaire, à mon avis, ce sera toujours d'aimer et de bien connaître les sujets que l'on enseigne, sauf quelques exceptions: ceux qui bafouillent"...

I, a, 3 (3)

Pour les Ecoles professionnelles, l'exigence du Ph.D. pour enseigner est ressentie comme "exagérée", "stupide", ou comme une aberration".

"Ca devient une aberration, dit l'un. Quand c'est une discipline professionnelle comme la nôtre, quelqu'un pour faire son doctorat sera obligé de s'éloigner de la pratique pendant longtemps... ce qui fait que quelquefois, les étudiants vont contester celui qui a plus de compétence sur le plan des diplômes".

I, c, 3 (16)

"Dans ma discipline, ce qui est nécessaire c'est d'avoir l'expérience, ce qui arrive c'est qu'on sacrifie l'expérience

pour avoir le diplôme".

1, c, 2 (15)

"Moi je trouve ça stupide. On présume que parce qu'on fait affaire avec des adultes, que la science va être attrapée par un processus quelconque et que la transmission ne compte pas. Le modèle de pédagogie qu'on veut nous imposer, même s'il n'est jamais formulé tel quel, qui se traduit à travers les normes et à travers les budgets, c'est le modèle de l'enseignement magistral à la plus grande classe possible. En ce qui concerne la formation qu'on a à faire, c'est une erreur majeure".

1, c, 3 (17)

b. Le groupe "mixte"

La réponse:

Les réponses n'ont pas une grande signification car elles sont presque toutes unanimes - on est d'accord qu'il y a quelque chose qui ne va pas. Certains mettent cependant certaines nuances ou font certains commentaires que nous transcrivons ici.

LES COMMENTAIRES

On semble se consoler en pensant que c'est partout "sur le plan planétaire" la même chose. "Il s'avère que, sauf exception, un bon chercheur est un bon enseignant dans les grandes lignes".
II, b, 2 (26)

Un autre avoue que ça lui semble un "curieux de trou dans le système... Si on ne l'a pas ce mécanisme de contrôle pour les gens de la boîte, on l'a encore moins pour les gens qu'on engage".
II, b, 1 (25)

Un autre croit qu'"au niveau universitaire l'étudiant doit être capable de retirer quelque chose de chacun de ses professeurs quels que soient ses dons de pédagogues. Il vaut mieux engager des gens qui sont de bons chercheurs en espérant que là-dedans il y aura quelques bons enseignants. Même à la limite, un mauvais pédagogue mais bon chercheur a sa place à l'Université".
II, b, 2 (27)

Un autre est d'avis contraire au précédent. Pour lui, c'est nettement un problème: "Effectivement, je considère que la moitié des enseignements ne sont pas de niveau pédagogique convenable."
II, c, 2 (29)

Un autre affirme: "Il est évident qu'il y a quelque chose à l'Université qui ne marche pas parce que d'une part on est engagé pour enseigner, on est aussi engagé pour faire de la recherche et on est évalué essentiellement du côté publication".
II, a, 3 (23)

Un autre était au moment de l'entrevue à recruter trois professeurs: "Notre préoccupation à savoir comment il sera en classe est aussi forte que comment il sera comme chercheur. Le chercheur isolé qui ne serait pas capable de communiquer ses connaissances, pourra faire de la recherche, mais pas à l'Université. Nous avons pris cette attitude-là actuellement".
II, b, 1 (24)

c. Le groupe des "chercheurs".

La réponse:

Ce groupe, comme les deux précédents, est d'accord que quelque chose ne va pas au niveau des critères d'embauche. Voici quelques commentaires.

LES COMMENTAIRES

"Je ne trouve pas ça normal que la majorité des professeurs soient engagés de cette façon-là... Mais je pense qu'on peut se permettre qu'un certain nombre de professeurs d'universités soient d'excellents chercheurs et des mauvais enseignants..."
III, b, 1 (36)

"Il est très difficile d'évaluer les qualités d'enseignement, surtout quand on embauche quelqu'un".
III, a, 2 (32)

"Ah! oui, c'est certain. Moi, j'ai vécu la pédagogie comme une pratique, jamais comme une théorie. Je serais plutôt méfiant... de l'enseignement de la pédagogie, je ne sais pas... De toute façon, je suis d'accord sur le diagnostic. Le problème, ça c'est sûr: c'est très gênant d'engager les gens pour deux fonctions et juger d'après une seule de ces fonctions".
III, b, 2 (38)

"Oui, mais moi je ne vois pas de solutions à ça... Je crois que les étudiants à l'université peuvent s'attendre à des variations de degré de qualité de la pédagogie, d'une certaine façon. Et en plus celui qui a de gros problèmes devrait essayer d'y remédier. C'est probablement là que je place le recours au Service pédagogique".
III, c, 3 (47)

"Je vous citerai les propos de Massey, qui disait que les universités sont remplies de professeurs qui n'ont absolument aucune pédagogie, c'est malheureux. On n'est pas professeur parce qu'on est connaissant dans une matière... Il faut des éléments pédagogiques incontestablement".
III, b, 2 (40)

CONCLUSION

Le fait, pris pour acquis dans l'énoncé de la question, n'est pas contesté. Quelques-uns disent que dans leur département on vérifie les capacités pédagogiques des candidats, mais cette évaluation n'est pas systématique mais approximative ("au pif") et elle n'est pas une exigence du système administratif comme telle.

Le fait demeure: les critères d'entrée dans la profession sont unilatéralement axés sur les aptitudes à la recherche que certifie le Ph.D. On admet du même coup que le candidat a aussi le potentiel voulu pour assumer cette autre partie de sa tâche qu'est l'enseignement. On peut dire, toutefois, que les professeurs interrogés en percevant et admettant le manque de congruence entre les critères d'embauche et l'une des fonctions qui définissent la tâche du professeur identifient bien la spécificité de la fonction d'enseignement par rapport à celle de la recherche.

Par contre, si le fait est exact, on peut en déduire que sans Ph.D. il est non seulement difficile d'entrer dans la carrière mais aussi de s'y maintenir et de la poursuivre jusqu'au bout. Le primat de la recherche est donc omniprésent.

Du point de vue du système administratif, par ailleurs, l'enseignement apparaît comme une fonction qui n'exige pas un apprentissage autre que "sur le tas" (on the job).

Entre les trois groupes nous ne voyons pas de différence significative en comparant les commentaires, sauf le sous-groupe des facultés professionnelles, dont nous parlerons plus loin. Si tous, ou presque, admettent que les critères d'embauche ne sont

pas complets, personne ne remet en question le primat de la recherche, sauf encore une fois les facultés professionnelles. Dans les trois groupes, on a des témoignages affirmant qu'un bon chercheur est aussi "un bon enseignant dans les grandes lignes", ou encore qu'un mauvais pédagogue mais bon chercheur a sa place à l'Université. Il n'y a aucun indice indiquant qu'on perçoit aussi la possibilité de professeurs qui ne feraient que de l'enseignement sans faire de recherche.

Kourganoff (op. cit., page 214 et ss.) montre qu'un enseignant peut acquérir toutes les compétences nécessaires à un enseignement supérieur de qualité sans faire la moindre recherche spécialisée. Le besoin d'enseignants non-chercheurs spécialisés dans l'enseignement des généralités de base est un phénomène tout-à-fait nouveau "lié à la demande accrue d'enseignements "professionnels" et à l'invasion des universités par une masse énorme d'étudiants "moyens". Il fut un temps où des activités pédagogiques de cette nature, poursuit-il, n'avaient pas beaucoup d'importance à l'Université, et en particulier dans les Lettres et les Sciences, tant en raison de la solidité d'études primaires et secondaires, qu'en raison d'une sorte de sélection naturelle d'étudiants fortement motivés et particulièrement doués" (page 218).

Mais cette possibilité d'enseignants non-chercheurs n'est jamais évoquée dans les commentaires recueillis.

Si on isole à l'intérieur du groupe des "enseignants" le sous-groupe des représentants des facultés professionnelles, on constate que le "ton" est différent. On parle d'aberration, de stupidité... On remet en question carrément le primat de la recherche. On voudrait des critères plus adaptés aux exigences du "contenu" à transmettre, que ce soit des critères d'expérience ou de pratique professionnelle.

III- FAUT-IL UN MINIMUM DE FORMATION PEDAGOGIQUE AU DEPART?

La question relative à l'embauche d'un professeur était la plupart du temps accompagnée d'une autre question relative à l'opportunité de donner un minimum de formation pédagogique, au départ. Elle était, en substance, formulée de cette manière: "Est-ce que vous croyez qu'en début de carrière les professeurs devraient recevoir un minimum de formation pédagogique?"

Nous avons retenu les commentaires de 8 "enseignants", 7 "mixtes" et 8 "chercheurs". Encore une fois, cet échantillon affaibli ne nous permet pas d'extrapoler les "tendances" qu'on pourrait percevoir à partir de la comparaison entre les 3 groupes. L'intérêt vient de ce qu'à travers les commentaires, on peut recueillir un certain nombre d'images qu'on se fait de la pédagogie.

La réponse:

Comme dans la question précédente, la réponse en termes de oui ou de non n'a pas tellement d'importance, d'autant qu'on est en majorité d'avis que ça ne peut pas nuire. C'est le mais, ou les commentaires qu'on y ajoute qui prend du sens.

a. Le groupes des "enseignants"

Ce groupe marque une certaine hésitation quant à la possibilité d'apprendre l'"art d'enseigner". La capacité d'enseigner est une vertu spontanée, le sens pédagogique est presqu'inné ou bien la pédagogie c'est difficile à apprendre, ou encore on n'est pas sûr que ça peut s'enseigner. Ces 4 commentaires expriment donc des réticences à partir d'une conception particulière de la capacité d'enseigner et de la pédagogie. Les autres expriment plutôt le contraire. C'est un don qui demande d'être exploité par des moyens plus sûrs et plus réfléchis, ou encore: ça mérite qu'on s'y arrête 6 mois...

LES COMMENTAIRES

"Je ne suis pas convaincue que c'est absolument essentiel. Peut-être que j'ai des idées anciennes sur le fait que la capacité d'enseigner est une sorte de vertu spontanée; effectivement, une formation pédagogique ne pourrait pas faire de tort".
I, b, 3 (13)

"Aujourd'hui, je remarque que les étudiants sont beaucoup préoccupés d'être encadrés par des professeurs. Ils exigent des profes-

seurs qu'ils aient de bonnes techniques d'enseignement. Ils ont peut-être raison. Personnellement, sans entrer dans les extrêmes, je pense que la partie strictement pédagogique, c'est quelque chose qui, à mon avis, est peut-être un peu moins importante à l'Université, que dans le secteur secondaire ou primaire. Le sens pédagogique j'ai l'impression que c'est presque inné".
I, a, 1 (1)

"Il y aurait peut-être des trucs qu'on pourrait donner mais je reste bien sceptique. C'est très difficile à apprendre la pédagogie... Les gens qui sont mauvais professeurs, ils ont beaucoup de doutes sur la possibilité qu'ils ont de pouvoir s'améliorer au cours des années".
I, b, 3 (10)

"Ca me paraît très intéressant"
I, b, 2 (6)

"Ce serait bon que chacun s'interroge pendant six mois, se plonge ou se replonge sur ces questions".
I, a, 3 (3)

"Il reste que dans n'importe quoi on peut avoir un don mais l'exploi-

tation de ce don demande, un moment donné, des moyens plus sûrs, plus réfléchis et je peux dire que s'il y avait eu des moyens à ce moment-là, il y a des périodes où certainement j'aurais pu donner beaucoup plus que ce que j'ai donné".

I, b, 2 (7)

"L'enseignement comme toute autre chose a un aspect technique qu'on finit par découvrir. Je verrais l'avantage. Ca pourrait leur permettre de consacrer plus de temps à investir moins d'énergie dans leur enseignement. Mais je me pose la question à savoir jusqu'à quel point ça peut s'enseigner".

I, b, 1 (4)

"Ca semble si loin dans l'importance que l'Université accorde à ça..."

I, c, 3 (16)

b. Les "mixtes".

Dans ce groupe, on ne retrouve qu'une seule fois le thème du don: "ce ne sont pas les sessions de pédagogie qui font qu'on est bon ou mauvais pédagogue".

Mais deux commentaires opposent la pédagogie à la compétence dans la matière enseignée, comme si le danger étant grand que la compétence pédagogique prenne la place de la maîtrise intellectuelle du savoir. Si on fait le décompte des opinions, on trouve 4 personnes qui sont d'accord, 2 qui ne sont pas d'accord, et 1 qui ne sait pas. Voici ces commentaires.

LES COMMENTAIRES

"Théoriquement, dit l'un, tout le monde serait intéressé, mais il y a le problème des horaires. Il faut que les horaires soient peut-être plus souples mais les mettre obligatoires je ne sais pas si on atteindrait le but, si on est obligé d'aller à ces stages". II, a, 2 (20)

Un autre est d'avis qu'il y ait une formation pédagogique de base, mais "la meilleure façon d'enseigner c'est d'abord de connaître à fond la matière". La pédagogie dans son esprit ce serait, à la limite, enseigner une matière qu'on ignore: "Il n'a pas besoin comme dans d'autres domaines et d'autres niveaux de l'enseignement... qu'on lui donne des méthodes d'enseigner une matière qu'il ignore". II, b, 1 (24)

Un autre est beaucoup moins hésitant: "Je pense qu'on devrait en arriver à faire des propositions très fermes qu'aucun professeur ne puisse dorénavant être engagé sur une base plein temps donc avoir charge au Bacc. et charge à la maîtrise sans avoir suivi ou suivre de façon intermittente la première année, un véritable séminaire ou groupe de formation pédagogique".

II, c, 2 (29)

Un autre affirme que "c'est la pratique qui est la reine... mais certains cours au départ pourraient vous aider à vous situer".

II, a, 3 (22)

Un autre croit que "la pédagogie c'est important, oui,... mais c'est un don: c'est pas parce qu'on veut aller prendre des sessions intensives de pédagogie, genre peut-être ce que vous proposez, qu'on va finalement être bon ou moins bon pédagogue. C'est pour ça que je n'ai pas encore fait le contact avec le Service pédagogique..." Il conclut en disant qu'il vaut mieux engager de bons "chercheurs" en espérant qu'il y aura de bons pédagogues que d'engager des pédagogues qui "risqueraient d'être des démagogues à la limite".

II, b, 2 (27)

Un autre ne voit pas cette exigence comme un pré-requis parce que les étudiants ont vu des professeurs à l'oeuvre déjà, ils ont des modèles dans la tête. Le grand danger, à ses yeux, c'est de définir la pédagogie "comme une chose en soi, qui est indépendante de la discipline, du genre de l'étudiant, du genre de collègues, des traditions des départements, etc... Je crois beaucoup à une formation sur place et un support sur place où l'expérience et la réflexion se fait en tenant compte pas d'une espèce de relation d'être ou de relation pédagogique dans l'abstrait mais qui se fait en tenant compte des structures, des traditions, des disciplines et du genre d'étudiants que comprend chaque département".
II, 5, 1 (25)

c. Les "chercheurs"

Parmi ce groupe, personne ne reprend le thème du don. Un commentaire oppose la pédagogie conçue comme des "théories" et ce qu'il faut pour bien enseigner, c'est-à-dire des qualités humaines. Un autre commentaire laisse entendre que la pédagogie ne s'apprend pas. Sur 8, 4 manifestent leur accord, 2 sont opposés, et deux ne se prononcent pas. Voici donc ces commentaires.

LES COMMENTAIRES

"Que chaque enseignant soit amené à participer à ça, à s'interroger sur les méthodes pédagogiques pour améliorer, faire des stages et qu'avec le temps on essaie d'intégrer ça à la formation qui précède la carrière d'enseignant, ce serait sûrement souhaitable".
III, b, 2 (42)

"Vous savez, on dit que l'enseignement ça ne compte pas. Ca compte extrêmement d'une façon très négative présentement. Quand c'est manifestement mauvais... ils en souffrent d'une façon personnelle et je trouve, moi, que ça c'est très important. Il faut leur donner la possibilité s'ils le veulent. Je ne mettrais pas ça coercitif".
III, a, 2 (33)

"Le jeune professeur est laissé à lui-même... Pédagogiquement on ne nous a pas montré de quelle façon faire".
III, b, 2 (41)

"Les gens, on leur enfonce des théories dans la tête, et puis après ça qu'est-ce qu'ils font avec ça? Pour être un bon enseignant, il y a des qualités humaines qu'il faut posséder, et si vous ne les

avez pas, eh bien! Qu'est-ce que vous faites? Ce n'est pas que de belles théories, ça!"

III, a, 1 (30)

"Je ne crois pas beaucoup que ça s'apprend. On peut apprendre des trucs, des recettes, mais les recettes elles-mêmes sont tellement vite percées par les étudiants. Et si tout le monde se comporte de la même façon parce qu'on leur a appris, ça va devenir rigolo".

III, b, 2 (37)

"Moi, en principe, c'est une idée que je trouve intéressante et j'imagine facilement que cela puisse être très utile et même parfois nécessaire".

III, b, 1 (36)

"Ca pourrait être utile, à condition tout d'abord que le département ait les ressources nécessaires pour le faire... et puis que ça ne tourne pas au détriment du professeur quant arrive le moment de la promotion".

III, b, 1 (34)

"La pédagogie de l'enseignement supérieur, c'est un domaine sous-développé".

III, b, 3 (44)

CONCLUSION

La question est très délimitative: il s'agit d'une formation minimale en pédagogie en début de carrière qui préparerait le jeune professeur à assumer sa fonction d'enseignement. Nous avons fait un petit tableau des commentaires selon le degré d'adhésion à une telle proposition.

TABLEAU II

Degré d'adhésion

	"ENSEIGNANTS"	"MIXTES"	"CHERCHEURS"	TOTAL
Oui	3	1	2	6
Oui avec une certaine réserve ou hésitation	4	4	2	10
Non	0	1	2	3
TOTAL	7	6	6	19

Certains commentaires évasifs ne se laissent pas classer dans ce tableau. Mais sauf ces quelques cas, on peut voir que si les "NON" sont minoritaires (3 sur 19) les "OUI" le sont aussi (6 sur 19). Les "OUI MAIS" ou les "OUI PEUT-ETRE" (10 sur 19) sont en majorité. Les "enseignants" sont plus affirmatifs que les autres (3 sur 7) et les "mixtes" les plus hésitants (4 sur 6). Les "chercheurs" sont les plus négatifs (2 sur 6).

On pourra relier cette question à celles du chapitre suivant en ce qu'elle touche à la représentation qu'on se fait de la pédagogie. Sans doute dans l'esprit des professeurs interrogés, l'expression "formation pédagogique" renvoyait à l'idée d'une amélioration de la capacité d'enseigner ou de l'art d'enseigner". Cela suppose évidemment que l'art d'enseigner s'apprend, se développe et s'améliore. Cela s'oppose à l'idée que l'art d'enseigner est inné, ou est un don qu'on a ou qu'on n'a pas reçu. Ca ne s'oppose pas à la conception que c'est un don qui peut se développer. Dans certains commentaires, on mentionne que l'art d'enseigner est un don et que c'est difficile à apprendre sinon impossible. On assimile, par ailleurs, pédagogie à l'aspect technique de l'enseignement, voire à des trucs et des recettes. D'autres pensent que celui qui sait sa matière n'a pas besoin de pédagogie, car pour

eux la pédagogie ce serait à la limite enseigner une matière qu'on ignore. Pour un autre le mot pédagogie signifie une "chose en soi", abstraite, qui s'appliquerait sans doute partout quels que soient les structures, les disciplines et le genre d'étudiants. Nous aurons l'occasion de revenir sur ces images de la pédagogie au chapitre suivant.

LA PERCEPTION DU SERVICE PEDAGOGIQUE

Si j'allais enseigner au niveau secondaire ou primaire, j'irais certainement prendre de la pédagogie.
(Extrait d'un entretien avec un professeur agrégé de la FAS)

Sa simple présence a donné un certain goût à des professeurs d'être plus sensibles à l'aspect pédagogique... Dans ce sens-là, ce n'est pas vu du tout comme un instrument menaçant ou de contrôle.
(Extrait d'un entretien avec un professeur agrégé de la FAS)

Chapitre V

LA PERCEPTION DU SERVICE PEDAGOGIQUE

Cette partie de nos entretiens était composée de 3 questions. La première portait sur l'opportunité d'un service pédagogique au niveau universitaire. La deuxième tentait de recueillir la perception qu'on avait du Service pédagogique de l'Université de Montréal. Enfin, une dernière visait à identifier l'attitude des professeurs envers la revue "Pédagogiques".

I- L'OPPORTUNITE DE L'EXISTENCE D'UN SERVICE PEDAGOGIQUE AU NIVEAU UNIVERSITAIRE

La question était formulée substantiellement de cette manière:

Est-il opportun qu'il existe à l'Université de Montréal un Service pédagogique? Quel est votre avis?

Le groupe des "enseignants"

Nous avons posé la question à 12 des 18 "enseignants". Un seul

a répondu qu'au niveau universitaire ça n'était pas nécessaire. Tous les autres sont d'accord et croient, dans l'ensemble, que le Service pédagogique peut rendre de grands services, quoique 2 mettent certaines conditions. On se pose des questions sur la structure du Service pédagogique:

"Je pense que les questions pédagogiques valent la peine d'être posées. Est-ce que c'est par une structure administrative centralisée comme elle existe maintenant? Est-ce que ça serait par un ensemble de comités regroupant au niveau de la base des gens qui s'intéressent à cette question-là?"
I, b, 2 (9)

Un autre croit que ça concerne les niveaux inférieurs à celui de l'Université: "Si vous accédez à l'Université c'est que déjà votre formation est faite".
I, b, 3 (14)

La crainte que ce ne soit pas adapté au niveau universitaire se retrouve chez un autre qui ne met pas en doute, par ailleurs, l'utilité du Service pédagogique: "Le Service pédagogique peut rendre de bons services à l'Université, mais encore une fois que ce soit une philosophie de la pédagogie qui soit adaptée au milieu

universitaire".
I, a, 1 (1)

Mais outre ces réserves, on croit généralement que le Service pédagogique est de plus en plus nécessaire, essentiel. Donnons deux exemples:

"C'est de plus en plus nécessaire... J'ai assisté à quelques séances d'information données par votre service: on apprend beaucoup plus autour d'une table ronde avec un spécialiste que si l'on essaie de découvrir nous-mêmes comment arriver au même but".
I, a, 2 (2)

"C'est essentiel".
I, c, 2 (15)

Le groupe "mixte"

Sur 9 personnes interrogées, 7 sont d'avis que l'existence du Service pédagogique est opportune ou valable au niveau universitaire, ou utile. Un est d'avis contraire; le dernier ne se prononce pas n'ayant pas assez d'information pour juger.

"Je pense qu'un Service de pédagogie comme tel, disons organisé, mais dans lequel les professeurs auraient quelque chose à voir d'une façon très active, ça peut être intéressant".
II, a, 2 (2)

"Je crois qu'il est utile même si comme beaucoup de professeurs on ne l'a jamais utilisé".
II, a, 1 (19)

On est ici pour enseigner et qui dit enseigner, dit pédagogie, forcément".
II, c, 2 (29)

Le groupe des "chercheurs".

Nous avons posé la question à 16 des 18 personnes interrogées de ce groupe, et 10 ont répondu qu'un Service pédagogique pourrait être utile: les autres mettent d'importantes réserves ou croient que c'est inutile.

Côte positif

En général, on avoue ne pas connaître le Service pédagogique,

mais on n'est pas opposé à son existence, en principe.

"Est-ce qu'il n'y aurait pas moyen par différentes méthodes, d'atteindre le professeur réellement, sans lui créer des obligations? Le principe est bon".
III, b, 2 (40)

"Je pense que ça a sa raison d'être, variable selon les disciplines".
III, b, 1 (34)

"Oui, je suis d'accord".
III, b, 1 (36)

"Oui moi je trouve que c'est déjà un bon pas que l'Université a fait en créant ça, parce qu'avant ils disaient toujours pédagogie, puis il n'y avait aucune ressource".
III, b, 2 (43)

"Si, je le crois... Vous me disiez tout-à-l'heure, qu'il y a des gens qui viennent vous consulter, c'est donc que ça répond à une demande".
III, b, 2 (38)

"Je pense qu'en principe, ce n'est pas un non-sens".

III, b, 2 (39)

Côté négatif

"Je ne sais pas - à première vue, j'aurais de la réticence".

III, b, 2 (37)

"A première vue, disons pour être franc, ça me paraît complètement inutile. Je ne vois pas l'utilité d'un Service comme ça, peut-être parce qu'on ne me l'a pas expliqué".

III, a, 1 (30)

"Franchement parlant, je dois avouer que ça m'a toujours laissé indifférent... Je suis trop occupé à autre chose, Je ne le rejette pas. Peut-être pour moi, ce ne serait pas utile".

III, b, 1 (35)

"Je ne sais pas. Vraiment, je ne suis pas en mesure de juger".

III, a, 2 (33)

"En ce qui concerne le service, j'ai peu d'information".

IIIb, b, 3 (46)

"Peut-être pour les cours donnés à la masse des étudiants, pour la première année".
III, a, 2 (32)

II- LA PERCEPTION DU SERVICE PEDAGOGIQUE

La question pouvait être formulée de cette manière: "Que pensez-vous du Service pédagogique tel qu'il existe dans notre université? Ou encore: Quelle connaissance avez-vous du Service pédagogique?

Le groupe des "enseignants"

Si ce groupe croit en très grande majorité (11 sur 12) qu'en principe un Service pédagogique a sa place à l'Université, on est surpris de constater l'importance des réserves qu'il y met lorsqu'il s'agit du Service pédagogique comme tel.

Sur 12, 5 expriment leur méfiance et leurs réserves. Le Service pédagogique est une "façade", ou bien il n'est pas de calibre universitaire tout-à-fait ou bien la pédagogie c'est du bla, bla. Un dernier trouve l'approche du Service pédagogique trop académique. Les 7 autres ont une image positive du Service pédagogique: "Ce

n'est pas un luxe"; c'est de plus en plus essentiel"; "c'est pertinent"... etc.

Le Service pédagogique est une façade

"Je pense que j'ai le sentiment que c'est quelque chose qui a été établi par l'administration, dans le but, plus ou moins de faire placer une façade à l'Université. On dit que les universitaires s'intéressent à la recherche et qu'ils se foutent des étudiants. Alors érigeons un Service pédagogique pour que nous puissons dire aux gens qu'à l'Université on s'intéresse à l'enseignement".
I, b, 2 (5)

Deux autres croient que l'Université est plus soucieuse de son image extérieure que de pédagogie ou que l'Administration n'est pas vraiment intéressée.

Par contre un autre avoue qu'il s'est d'abord méfié mais "avec le temps je me suis aperçu... que le Service pédagogique semblait marcher sur des voies différentes, pas jouer le jeu de l'administration".
I, c, 3 (16)

Le Service pédagogique n'est pas de calibre universitaire.

"J'avais l'impression que c'était des affaires de secondaire ou de primaire, essentiellement. Je suis pour l'existence du Service, mais j'ai l'impression qu'il y a encore du chemin à faire avant d'être très, très utile".
I, a, 3 (3)

"Quant aux services qu'il rend, le "feed-back" que j'ai de ceux qui l'ont utilisé, ça m'a l'air tout-à-fait positif. La réflexion qui a été souvent faite, ça été de dire: "C'est peut-être pas encore tout-à-fait adapté à l'enseignement universitaire mais indéniablement on y apprend beaucoup et ça nous est utile".
I, b, 2 (7)

On se méfie de la pédagogie

"Dans notre coin, on a tendance à se méfier de la pédagogie, sans doute parce qu'on croit que nous, on a une pédagogie naturelle qu'on peut trouver tout seul".
I, b, 2 (6)

"Il y a des professeurs qui ont une certaine crainte instinctive

de la pédagogie... qui vont dire c'est du bla, bla, bla".

I, a, 1 (1)

"La grande majorité (au département) est ou bien indifférente ou bien même méfiante à l'égard du Service pédagogique".

I, b, 3 (13)

Le Service pédagogique a une approche trop académique

"La pédagogie dont il est question au Service pédagogique est évidemment très marquée par l'approche académicien et formation de chercheur. Je suis d'accord avec ça, sauf que l'Université a de plus en plus une très grosse population d'étudiants inscrits dans les écoles professionnelles... Les gens qui y ont été... ils ont rarement senti que les gens qui parlaient avaient à former du personnel".

I, c, 3 (17)

Le groupe "mixte"

Sur 9, 7 étaient favorables au principe d'un Service pédagogique au niveau universitaire. Lorsqu'on les interroge sur le Service pédagogique comme tel, les avis sont partagés. Sur 5, 2 ont une

image positive, et 3 plutôt négative

Côté positif

"Une image excessivement positive... d'abord sa simple présence a donné un certain goût à des professeurs d'être plus sensibles à l'aspect pédagogique... Dans ce sens-là, ce n'est pas vu du tout comme un instrument menaçant ou de contrôle, etc... Je pense que c'est la mission que voulait faire le Service pédagogique, en disant qu'on est au service des professeurs et non pas des administrateurs".
II, c, 2 (29)

"Je le vois comme un endroit où il y a un certain nombre de ressources que les professeurs pourraient utiliser... je le vois aussi comme ... une espèce d'animation... On peut le voir comme un service qui stimule les gens à se poser des problèmes, à aller chercher de l'aide... Je me dis, il y a plusieurs stratégies qu'on pourrait imaginer, mais une de celle-là, c'est de passer par les directeurs de départements..."
II, b, 1 (25)

Côté négatif

"J'ai aussi eu des commentaires négatifs de mes collègues... La réalité du cours avait été oubliée, on tenait compte des commentaires des étudiants, mais on ne tenait pas compte du tout de l'attitude des étudiants qui avaient fait les commentaires. Il y avait quelque chose qui avait été oublié".
II, a, 3 (22)

"J'ai toujours l'impression que le Service pédagogique c'est pour les autres... Quand même que j'aurais des problèmes, je crois que je n'irais pas au Service pédagogique. Je ne sais pas pourquoi".
II, b, 2 (27)

"Très peu, pour des raisons de temps essentiellement. Si je vais faire ça, je vais me renseigner, par exemple, je ne vais pas écrire des articles... Ca risque de me pénaliser".
II, a, 3 (23)

Le groupe des "chercheurs"

Ce groupe croit à 10 contre 6 qu'un Service pédagogique peut être utile au niveau universitaire. Mais pour le Service pédagogique comme tel, 7 en ont une image négative contre 4 qui en ont une image positive.

Image positive

"J'ai l'impression que ce que l'on essaie, c'est de commencer à s'interroger sur des méthodes particulièrement adaptées aux exigences pédagogiques à ce niveau-là".
III, b, 3 (45)

"Il y a de l'avenir pour la pédagogie à l'Université... Il y a beaucoup de réserve, beaucoup de conservatisme. Il ne faut pas que ça soit trop directif, il ne faut pas que ça soit imposé".
III, c, 3 (47)

"Au contraire, je pense que c'est plus important au niveau universitaire, surtout en première année et deuxième année. Par exemple, aux Etats-Unis les première et deuxième années étaient exclusivement enseignées par des professeurs titulaires".
III, a, 1 (31)

"Les étudiants qui arrivent du CEGEP retombent ici dans un auditorium de 180 gars avec un professeurs qui lit des feuilles en avant et ils se demandent où ils sont tombés. Souvent, ils font un pas en arrière, en pédagogie, du CEGEP à l'Université".
III, b, 2 (43)

Image négative

"Si je donnais un cours de première année, j'aurais besoin de votre service".
III, a, 2 (32)

"Autant j'accorde de l'importance à la pratique pédagogique, pour moi c'est un élément à la fois très valorisé, que je considère indispensable dans la relation avec la recherche; autant j'ai une grande distance à l'égard des sciences pédagogiques".
III, b, 3 (46)

"Si j'allais enseigner au niveau secondaire ou primaire, j'irais certainement prendre de la pédagogie".
III, a, 2 (33)

"Au niveau universitaire, ce n'est plus intéressant".
III, b, 1 (35)

"Enfin on développe de belles théories, tout ça c'est très beau, mais enfin je ne vois pas le rapport que ça peut avoir avec la qualité de l'enseignement à l'Université de Montréal. Ca me paraît trop théorique".
III, a, 1 (30)

"Au niveau universitaire, je pense que c'est moins important qu'un professeur n'ait pas le tour".
III, b, 2 (37)

"Tout ce qui vient du Service pédagogique, je ne l'ouvre pas, je le mets aux poubelles. C'est une conséquence de mes préjugés sur la pédagogie".
III, b, 2 (38)

III. LA REVUE PEDAGOGIQUES

L'attitude envers la revue "Pédagogiques" peut être un indicateur supplémentaire de l'attitude générale face à la pédagogie universitaire et au Service pédagogique. Au total 19 personnes ont été questionnées qui se répartissent comme suit: 7 enseignants, 8 chercheurs, et 4 mixtes.

Que disent les représentants de ces trois groupes?

Les "enseignants"

Six sur 7 ont une image très positive de la revue. Le dernier est d'avis qu'il y a une inflation du vocabulaire derrière lequel on

se cache. L'appréciation est donc très positive.

Q: "L'image que vous avez du Service pédagogique est relativement positive?"

?: "Par la revue, parce que c'est le seul contact. Il y a sûrement un effort d'amener des choses, pour moi, bien intéressantes".

I, c, 4 (18)

"J'ai lu quelques articles. Ca me semble de bon calibre. C'est certain que ça a amélioré l'image que je me faisais du Service pédagogique".

I, b, 2 (6)

Q: "Ca vous semble de calibre universitaire?"

R: "Oui ça me semble très savant".

I, b, 3 (10)

R: "Je ne peux pas dire que je la lis. Il y a une couple d'articles, en feuilletant qui m'ont accroché. Ce qui m'apparaît

de l'extérieur, c'est que vous semblez, le Service pédagogique, développer beaucoup d'efforts pour faire quelque chose d'excellent. Je me dis que vous devez vous sentir comme nous autres, vous sentir marginal".

I, c, 3 (16)

"Oui je la feuillette rapidement en passant. D'abord il y a beaucoup de vocabulaire dans cette science-là. Mais j'ai souvent vu en ..... les gens se cacher derrière les mots, je suis porté à penser qu'il y en a peut-être d'autres qui font ça".

I, a, 3 (3)

Les "mixtes"

Les 4 mixtes ne montrent pas beaucoup d'enthousiasme. L'un qui est éditeur d'une revue de l'enseignement supérieur s'intéresse aux recensions et essaie "de voir les auteurs potentiels d'articles".

II, b, 2 (27)

Un autre déclare: "J'ai tendance à jeter beaucoup!"

II, b, 4 (28)

Un autre est très direct: "Disons que je n'ai jamais été tellement enthousiasmé par les articles que j'ai trouvé. J'ai trouvé beaucoup de paroles là-dedans mais pas assez de concret, si on veut".
II, a, 3 (22)

Un autre: "Ca m'arrive de la lire en diagonale... Ca me semble de bon niveau. Peut-être que le nombre d'articles qui me rejoignent est limité".
II, b, 1 (24)

Les "chercheurs"

Sur 8 chercheurs, 4 montrent un certain intérêt pour la revue "Pédagogiques".

"Je la lis presqu'à chaque fois... Je trouve que pour le niveau où moi je suis là-dedans, elle est juste à mon niveau. Si elle était juste un peu plus théorique, il y aurait des bouts où j'accrocherais, c'est-à-dire que ça me prendrait plus de données. Par contre, si elle était trop simpliste, je dirais c'est bien "niaiseux"... Je trouve qu'elle s'est améliorée. Il commence à y avoir de très , très bons articles dedans".
III, b, 2 (43)

"J'ai trouvé que le meilleur numéro de "Pédagogiques" était celui sur les problèmes de pluridisciplinarité, multidisciplinarité, interdisciplinarité. Ce que j'aurais souhaité, c'est que cela fasse le sujet d'un séminaire... afin que l'on puisse commencer à échanger".

III, b, 3 (45)

"Un jour, j'ai vu un article sur la distinction entre la notation et l'évaluation. Moi ça m'a éclairé. Ca a éclairé des problèmes que je me posais. J'étais très content d'avoir lu ça. Il y a d'autres articles que j'ai trouvé intéressants, mais un peu académiques, un peu théoriques, et dans ma vie d'enseignant de tous les jours, qu'est-ce que ça peut venir changer".

III, b, 1 (36)

Les 4 autres expriment toutes sortes de réserves.

Q: "Est-ce que ça vous arrive de feuilleter la revue "Pédagogiques?"

R: "Rapidement... Vous voyez la quantité de paperasses que j'ai sur mon bureau! Alors..."

III, a, 2 (33)

"En ce qui concerne le Service, j'ai peu d'informations, si ce n'est la revue "Pédagogiques" reliée à votre service. J'ai lu un certain nombre d'articles".

III, b, 3 (46)

"Ca m'arrive de la feuilleter".

III, b, 2 (39)

"Je ne peux pas porter de jugement".

III, b, 2 (40)

CONCLUSION

La première question portait sur le principe de l'existence d'un Service pédagogique au niveau universitaire. La deuxième portait sur l'image qu'on pouvait avoir du Service pédagogique en place à l'Université de Montréal. La troisième portait sur la revue "Pédagogiques".

Si on fait le bilan des réponses à ces questions, on s'aperçoit qu'il est relativement positif. On est favorable au principe de l'existence d'un tel service au niveau universitaire, mais on a une image aussi négative que positive du Service en place. Par ailleurs, il ne faut pas sous-estimer l'importance des réserves, en particulier sur le service en place, quoiqu'il faut bien dire que ces réserves viennent souvent d'une ignorance avouée de ce service et d'une conception assez généralisée que la pédagogie n'est utile tout au plus que pour le 1er cycle et les niveaux inférieurs. Le Service pédagogique ne semble donc pas avoir suscité d'opposition farouche.

Nous avons fait le tableau de ces opinions en utilisant deux signes mathématiques + et - . Nous sommes très conscient du côté approximatif de ce passage du qualitatif au quantitatif. Mais cela

peut donner des points de repère qui ne défigurent pas la réalité, croyons-nous.

TABLEAU I

	Le principe d'un S.P. pour le niveau universitaire.	Image positive ou négative du S.P. en place.	La revue "Pédagogiques"	TOTAL
"ENSEIGNANTS"	11 + 1 -	8 + 5 -	6 + 1 -	25 + 7 -
"MIXTES"	7 + 1 -	2 + 3 -	0 + 2 -	9 + 6 -
"CHERCHEURS"	10 + 6 -	4 + 7 -	4 + 4 -	18 + 17 -
TOTAL	28 + 8 -	14 + 15 -	10 + 7 -	

Ce tableau montre que les "enseignants" (25+, 7-) sont plus favorables au principe, au Service et à la revue que les autres ("mixtes": 9+, 6-; "chercheurs" 18+, 17-). Par ailleurs des trois questions, celle relative au principe reçoit un accueil plus favorable (28+, 8-) que le Service lui-même (14+, 15-) ou même celle relative à la revue "Pédagogiques" (10+, 7-). Nous n'attachons pas trop d'importance à ce qu'on aie une image légèrement plus négative que positive (14+, 15-) du Service pédagogique, car la plupart de ces appréciations ne découlait pas d'un contact direct avec le Service mais venait plutôt d'une conception négative de la pédagogie universitaire.

LA MATIERE D'ENSEIGNEMENT

J'allais dire que, en exagérant vraiment, si l'on ne sait pas vraiment ce qu'on enseigne des fois, on n'a même pas besoin de savoir comment on va l'enseigner. Ils (les étudiants) se rendent compte qu'ici... la matière elle-même n'a rien à voir avec la pédagogie.
(Extrait d'un entretien avec un professeur adjoint de la FAS)

Chapitre VI

LA MATIERE D'ENSEIGNEMENT

Nous rappelons que le guide d'entretien était fait de 4 parties. Nous avons, dans les chapitres précédents, traité des 3 premières parties. Il nous reste la dernière qui est un peu particulière. Elle tentait de recueillir les perceptions des professeurs composant notre échantillon sur le problème même que nous voulions étudier à l'aide de la présente enquête. Nous pensons que les professeurs pouvaient nous apporter certaines informations ou certaines pistes permettant de mieux situer le problème et aussi d'exercer un effet de contrôle sur nos propres hypothèses - par voie de comparaison. La construction de l'objet d'analyse sociologique se fait à partir d'une rupture avec la perception spontanée du sens commun. L'inventaire que nous faisons dans ce chapitre a surtout une valeur d'étude exploratoire. C'est pourquoi nous ne traiterons pas cette partie comme les précédentes. Par contre, l'image que les professeurs se font de l'enseignement à la FAS est ici fort révélatrice. Si ceux-ci recourrent moins au Service pédagogique que ceux des Ecoles professionnelles, ils n'en sont pas pour autant au-dessus de "leurs affaires".

La question était, substantiellement, posée de la manière suivante:

"Au Service pédagogique, on constate que nos activités ou nos offres d'assistance attirent beaucoup plus les professeurs des Ecoles professionnelles que ceux de la Faculté des Arts et Sciences. Comment expliqueriez-vous ce phénomène?"

Sauf quatre ou cinq, la plupart des professeurs interrogés ont bien voulu répondre à la question et ont émis un certain nombre d'hypothèses pour expliquer le phénomène de la sur-représentation des écoles professionnelles. Plusieurs hypothèses vont dans le même sens ou se recoupent. Nous avons compté neuf thèmes qui reviennent au moins deux fois. Nous les énumérons par ordre d'importance quantitative.

- La matière d'enseignement elle-même est plus précise, plus concrète et les objectifs sont plus déterminés dans les écoles professionnelles que dans la FAS. (13)

- La FAS est plus orientée vers la recherche et les écoles professionnelles davantage vers l'enseignement. (12)

- Il y a une certaine affinité entre l'enseignement des écoles professionnelles et les techniques comme celles que propose le Service pédagogique. (6)

- Les objectifs sont plus précis dans les écoles professionnelles à cause de la rétroaction du marché du travail et du rattachement à une corporation professionnelle. (4)

- En FAS, on ne s'intéresse pas à la pédagogie par préjugés, snobisme ou prétention à s'y connaître. (4)

- Les professeurs à la FAS sont peu soucieux de pédagogie. (3)

- Les professeurs à la FAS ont trop de travail pour investir en pédagogie. (3)

- Les sciences de l'éducation sont en position inférieure dans la hiérarchie des disciplines. (2)

- Dans la FAS, les critères de promotion n'encouragent pas à investir du temps à améliorer l'enseignement. (2)

Parmi les hypothèses qui ne reviennent qu'une fois, on note celle du manque d'information de ce qu'offre le Service pédagogique, les cours qui seraient plus traditionnels dans le secteur professionnel, ou plus difficiles, une mentalité plus européenne chez les gens de Lettres versus une mentalité plus américaine ailleurs qui répugne moins à préciser des buts; un autre part du principe que le Service pédagogique est menaçant car la plupart des professeurs, dans les écoles professionnelles moins qu'ailleurs, n'ont pas appris à enseigner autrement qu'intuitivement. Un autre, enfin, signale que dans le professionnel la transmission des connaissances est un problèmes constant, d'où cet intérêt pour la pédagogie.

I- LA MATIERE D'ENSEIGNEMENT

1. La matière d'enseignement elle-même est plus précise, plus concrète et les objectifs sont plus déterminés dans les écoles professionnelles que dans la FAS.

En réponse à la question posée, 13 professeurs ont immédiatement comparé la matière d'enseignement des écoles professionnelles et celle des autres facultés. Il n'est pas étonnant, pense-t-on, que les écoles aient plus d'affinité avec le Service pédagogique

puisque ce qu'on y enseigne est plus précis, plus concret, et les objectifs d'apprentissage plus déterminés. Dans la FAS les objectifs sont flous, et ce qu'on y enseigne se prête moins à un traitement pédagogique car la matière est plus abstraite, plus changeante.

Prenons quelques exemples:

Un professeur de Sciences exactes oppose raisonnement à mémorisation d'un contenu:

"Dans les sciences où l'on doit apprendre un certain contenu en plus d'apprendre des méthodes... il y a un problème pédagogique. Et quelle est la façon la plus efficace de faire apprendre à ces gens ce contenu-là? Si l'on veut, il y a un côté presque mécanique à certains enseignements, il y a un contenu qu'il faut savoir immédiatement retracer, par exemple des cas de maladies ou des trucs comme ça... c'est difficile d'apprendre à quelqu'un à raisonner". II, a, 2 (20)

Citons maintenant 4 professeurs de Lettres et Sciences humaines et sociales. On met l'accent sur l'enseignement plus précis ou plus stable d'un côté et d'un enseignement qui le serait moins de l'autre.

"C'est probable que dans les écoles professionnelles, ce qu'on a à transmettre comme professeur soit relativement plus précis, qu'on puisse pour mesurer cet enseignement-là avoir des indicateurs en terme de comportement de l'étudiant, etc..."

II, b, 1 (25)

"Dans les écoles professionnelles, on enseigne des choses précises".

II, b, 2 (26)

"Ca peut tenir de l'individu lui-même et éventuellement à la matière enseignée... Par exemple le cours d'anatomie, le cours ne change pas, les révolutions sont assez rares. En Sciences humaines, ça change très souvent... J'allais dire que, en exagérant vraiment, si l'on ne sait pas vraiment ce qu'on enseigne des fois, on n'a même pas besoin de savoir comment on va l'enseigner... Ils (les étudiants) se rendent compte qu'ici... la matière elle-même n'a rien à voir avec la pédagogie".

I, b, 3 (12)

"C'est peut-être que là-bas l'enseignement est beaucoup plus concret et personnalisé".

I, b, 2 (5)

A ce thème d'un enseignement plus concret, plus précis, on peut rattacher celui de la rétroaction du marché du travail et de la profession, de même que celui de l'affinité entre l'enseignement professionnel et les techniques que proposent le Service pédagogique. On explique souvent, en effet, ce côté précis par les exigences du travail postérieur et l'influence des corporations professionnelles. Par ailleurs, l'apprentissage étant celui d'un savoir-faire d'abord, on voit là l'explication d'une certaine affinité entre les techniques que supposent cet apprentissage et les techniques utilisées par la pédagogie contemporaine comme l'audio-visuel. Notons qu'on semble chez plusieurs associer le Service pédagogique à l'audio-visuel. Il y a là une confusion qu'on peut imputer sans doute à un manque de connaissance réelle du Service pédagogique. (Cette confusion nous a mis sur la piste d'un petit travail de recherche qui pourrait s'avérer fort intéressant et fort utile pour notre propre travail: la répartition par facultés de la clientèle du Service de l'audio-visuel est-elle la même que celle du Service pédagogique? A notre avis, en toute hypothèse, il est fort à parier que si. Et si cela était vrai, plusieurs de nos hypothèses s'en trouveraient confirmées) -

2. <u>Les objectifs sont plus précis dans les écoles professionnelles à cause de la rétroaction du marché du travail et du rattache-</u>

ment à une corporation professionnelle

Quatre professeurs ont fait ce lien. Les trois premiers viennent du groupe Lettres, Sciences humaines et sociales et le dernier du professionnel. Voyons ce qu'ils disent:

"Peut-être aussi que dans les Ecoles professionnelles, comme on vise une profession mieux définie à la sortie des cours, comme on a peut-être défini le genre de savoir qu'il faudra avoir acquis pour travailler, que c'est plus possible d'imaginer alors que les gens s'interrogent sur la façon d'acquérir ce savoir. Dans les Lettres... le travail postérieur est très indéfini, flou, arbitraire, de sorte qu'il semble beaucoup plus difficile d'arriver à préciser exactement ce qu'on veut".
I, b, 3 (13)

"J'ai l'impression que du côté des Ecoles professionnelles, il y a une dualité de niveau; on a l'impression qu'il y a la corporation qui est là et le marché du travail qui a des exigences comme ça. Pour nous, la pertinence d'avoir la meilleure méthode pour passer le message nous apparaît moindre qu'ailleurs".
I, b, 2 (9)

"Moi je pense que c'est parce que c'est probablement lié au fait que les objectifs finaux à atteindre sont très peu précis dans la plupart des disciplines qui ne sont pas liées à des professions organisées qui ont un contrôle, qui admettent ou qui n'admettent pas les candidats".

III, b, 1 (36)

"Dans les Ecoles professionnelles, parce qu'on est plus sensible au marché du travail et à court terme, on a une préoccupation que l'apprentissage se fasse correctement. Cette préoccupation se fait aussi pour une autre raison qui est que sur le marché du travail, on a des comptes à rendre, parce qu'ils rendent un service concret. Et s'ils le rendent mal parce qu'ils ont mal fait leur processus d'apprentissage, ça paraît... Ayant plus de rétroaction, on est plus sensible à améliorer".

II, c, 2 (29)

3. Il y a une certaine affinité entre l'enseignement des Ecoles professionnelles et les techniques comme celles que proposent le Service pédagogique.

Six professeurs ont souligné ce point. Citons-en trois.

"Etant donné que les dentistes enseignent des techniques bien précises, peut-être que pour eux les techniques audio-visuelles, c'est peut-être de l'intérêt primordial".
I, a, 1 (1)

"Evidemment pour eux, c'est peut-être plus important de communiquer une forme de technologie. Par opposition à un professeur de la FAS qui lui est plus abstrait dans son enseignement... Je dirais que jusqu'à présent ce que j'ai perçu du Service pédagogique, c'est peut-être la technologie de l'enseignement... Dans mon esprit, technologie, c'est une recette".
II, a, 3 (23)

"On a plus besoin (dans les Ecoles professionnelles) de techniques comme l'audio-visuel que nous en Sciences humaines".
II, b, 2 (26)

Nous avons regroupé le thème de l'affinité des techniques et de la rétroaction du travail et de la profession avec le thème de la matière d'enseignement parce qu'on y voyait souvent une relation de cause à effet. Nous ferons le même regroupement autour du thème qui revient presque aussi souvent que celui de la matière

enseignée, c'est-à-dire celui de l'orientation de la FAS vers la recherche plus que l'enseignement (12 fois). Autour de ce thème, on réunira celui du peu de souci de la pédagogie dans la FAS, des préjugés ou du snobisme, de la hiérarchie des disciplines, de l'abondance du travail et des critères de promotion.

II- LA RECHERCHE

1. La FAS est plus orientée vers la recherche et les Ecoles professionnelles vers l'enseignement.

Ce thème revient 12 fois. On s'occuperait moins de pédagogie dans la FAS parce qu'on n'a pas le temps à cause des recherches personnelles, tandis qu'au professionnel on est orienté davantage vers l'enseignement. Citons deux professeurs du groupe Lettres-Sciences humaines et sociales et quatre du groupe Sciences exactes.

"Une des raisons, au niveau de la recherche. On accorde plus d'importance à la recherche qu'eux. Possiblement qu'eux constatent plus facilement les échecs, le produit est plus concret.

Q: Les buts ou les objectifs que vous visez étant un peu plus flous?

R: On peut les garder plus flous, ils ne le sont pas nécessairement.

On ne sait pas ce que l'on veut faire avec un étudiant... ou on ne veut pas".
II, b, 4 (28)

"Il est certain que celui qui est pris par ses recherches, va trouver que ça mange un peu de son temps de partir et aller dans un atelier pédagogique".
II, b, 1 (24)

"Je ne pourrais pas vous répondre. Je vous poserai plutôt une question: est-ce que du côté des sciences expérimentales, on accorderait autant d'emphase à la recherche que du côté des sciences pures?"
I, a, 2 (2)

"L'aspect recherche qu'on fait est plus proche peut-être quand même de l'aspect enseignement... En Droit il n'y a pas beaucoup de recherche... Là j'imagine fort bien qu'une approche pédagogique est absolument nécessaire".
II, a, 3 (22)

"Justement, pourquoi ne pas contacter tous ces outils pédagogiques qui sont à notre disposition? On en sent le besoin, du moins d'après

mon expérience personnelle. Il y aurait quelque chose à faire seulement notre recherche nous prend quand même pas mal de temps... Il faudrait presque, du moins dans notre cas, et là c'est peut-être trop demander, c'est qu'on nous accorde une année sabbatique ou une demie-année sabbatique".

II, a, 1 (19)

"Il se fait peut-être moins de recherche dans les autres facultés comme le Droit, Médecine, peut-être... Mais l'aspect recherche est là pour quelque chose".

III, a, 2 (33)

Terminons par l'opinion de deux professeurs qui insistent sur l'orientation vers l'enseignement du professionnel.

"En tant qu'universitaire, les médecins ne sont peut-être uniquement que des enseignants: c'est peut-être ça. Ca tiendrait à son rôle dans l'université".

I, a, 3 (3)

"Nous autres, on accorde beaucoup d'importance à l'enseignement. Peut-être que les autres en accordent moins".

I, c, 3 (16)

2- Les professeurs de la FAS sont peu soucieux de pédagogie

Trois professeurs déclarent que les universitaires sont peu soucieux de pédagogie. Ecoutons-les.

"Il faut partir de l'hypothèse que beaucoup de gens dans le domaine universitaire ne sont absolument pas soucieux des aspects pédagogiques. Je pense que c'est en train de changer en autre sous l'action que fait le Service pédagogique".
I, b, 2 (7)

"Nous, on est devenu un département de vétérans... A l'essemblée de département, il est rarement question de pédagogie. Et du côté strictement psychologique, de communication entre professeurs et étudiants, on ne s'est jamais posé de questions".
I, b, 1 (4)

"Chez nous on a l'impression que pour être bon pédagogue, il s'agit de connaître son sujet. C'est un pré-requis, c'est certain. Mais ce n'est pas une condition suffisante; il n'y a qu'à voir le nombre de professeurs qui ont des problèmes dans ce domaine-là".
II, a, 2 (20)

3- Dans la FAS, on ne s'intéresse pas à la pédagogie par préjugés, snobisme ou prétention à s'y connaître.

On ne se soucie pas de pédagogie: pourquoi? Ce serait, pour certains, à cause de préjugés défavorables, par snobisme (la FAS, c'est la grande tradition universitaire!) ou prétention à s'y connaître. Quatre professeurs insistent sur ce point. Nous en citons trois.

"Il y a un certain snobisme aussi qui veut qu'on aie recours à un service comme ça si on est vraiment mauvais. Il y a le fait que les gens doutent profondément de l'utilité du Service, de l'élément pédagogie... On sait naturellement et depuis longtemps."
III, a, 2 (33)

"Peut-être que les gens de la FAS ont davantage le sentiment de s'y connaître en pédagogie, d'avoir... leurs vues personnelles sur les problèmes pédagogiques".
III, b, 2 (42)

"Le Service pédagogique et ses préoccupations sont un peu perçus comme des préoccupations de plombier, pratico-pratiques. Beaucoup

de gens qui sont brillants dans leurs domaines n'ont pas tellement envie, ont même une résistance d'aller dire qu'ils ne savent pas sur quel bouton presser".
III, b, 3 (45)

4- Les professeurs ont trop de travail pour investir en pédagogie.

Trois professeurs ont déclaré qu'à leur avis les carrières en FAS sont si exigeantes qu'on n'a pas le temps de s'occuper à bouleverser sa façon d'enseigner.

"Ce qui fait, dit l'un, qu'un moment donné tu n'as plus le temps de t'assoir pour dire: comment est-ce que je pourrais bouleverser mes patentes?"
I, b, 2 (7)

"La vie d'un scientifique... c'est un mode de vie assez chargé. Je ne veux pas dire que les médecins ou autres ne travaillent pas mais..."
I, a, 1 (1)

5- Les sciences de l'éducation sont en position inférieure (dominée) dans la hiérarchie des disciplines.

On ne s'intéresse pas à la pédagogie parce que ce n'est pas très sérieux pour des "universitaires". Cette opinion revient deux fois.

"Il y a probablement différents niveaux d'explication. Il y en a une peut-être plus sociologique. Ca ne s'appliquerait pas dans la relation Droit, Médecine. Entre Sciences sociales et Sciences pédagogiques il y a probablement une hiérarchie des disciplines qui existe... Les sciences pédagogiques sont des sciences dominées dans le champs scientifique".
III, b, 3

"Je dirais qu'il y a une certaine mise en question de ce qui s'appelle les Sciences de l'éducation... (Elles) ont pris naissance dans les écoles normales qui ne se qualifiaient pas de niveau universitaire".
III, a, 2 (33)

6- Dans la FAS, les critères de promotion n'encouragent pas à investir du temps à améliorer l'enseignement.

Deux professeurs mentionnent ce point. Citons celui qui est le plus articulé.

"Simplement, je mettrais l'explication sur les promotions: les critères de Médecine, de Pharmacie et des Ecoles professionnelles ne sont absolument pas les mêmes... Moi, j'attribuerais ça effectivement aux critères de promotion. Dans la FAS ça repose sur le modèle de l'homme de sciences qui doit absolument découvrir quelque chose alors que dans les Ecoles professionnelles ça repose sur: est-ce que l'individu est bon pour montrer aux gens quoi faire? S'il est bon pour ça, il va être promu."
III, b, 2 (43)

CONCLUSION

Nous avons identifié deux thèmes principaux autour desquels nous avons regroupé tous les autres. On peut compter 26 opinions autour du thème de la recherche et 23 autour du thème de la matière d'enseignement. Le groupe des Sciences exactes a été plus porté à expliquer la sur-représentation des Ecoles professionnelles en alléguant l'orientation vers la recherche de la FAS et l'orientation vers l'enseignant du professionnel, tandis que le groupe, Lettres,

Sciences humaines et sociales a été plus porté vers la matière d'enseignement comme explication du même phénomène.

Le tableau I montre que les 12 professeurs des sciences exactes composant notre échantillon totalisent 12 opinions autour du thème de la recherche contre quatre autour du thème de la matière d'enseignement. Les 29 professeurs des Lettres, Sciences humaines et sociales totalisent 17 opinions autour du thème de la matière d'enseignement contre 13 autour du thème de la recherche. Les départements professionnels totalisent 3 opinions, deux relatives à la matière d'enseignement et une relative à la recherche.

TABLEAU I

I Explication par la matière d'enseignement

	1. Enseignement plus précis	2. Rétroactions du marché du travail et de la profession	3. Affinité pour les techniques	4. TOTAL
a	2	0	2	4
b	10	3	4	17
c	1	1	0	2
TOTAL	13	4	6	23

a: Sciences exactes; b: Lettres, Sciences humaines et sociales; c: département professionnel

II Explication par l'orientation vers la recherche de la FAS.

	Recherche	FAS: Pas soucieux de pédagogie	Préjugés, snobisme, prétention	Hiérarchie des disciplines	Trop de travail	Critères de promotion	TOTAL
a	7		2	1	1	1	12
b	4	3	2	1	2	1	13
c	1						1
TOTAL	12	3	4	2	3	2	26

a: Sciences exactes; b: Lettres, sciences humaines et sociales; c: département professionnels

De toutes ces opinions, nous retenons que les deux explications principales avancées par les professeurs semblent tout-à-fait plausibles. Le thème de la recherche se retrouve partout dans notre enquête tandis que celui de la matière d'enseignement renvoie une image d'affinité entre un enseignement avec un "output" rigoureux et le Service pédagogique et une image d'un manque d'affinité entre un enseignement flou, sans objectifs précis et le Service pédagogique. A notre avis, on prête trop de technicité au Service pédagogique, qu'on semble confondre parfois avec

celui de l'audio-visuel. On semble dire, en tout cas, que l'enseignement dans les départements de la FAS manque de précision, d'objectifs précis, de souci d'efficacité et d'intégration organique et structurée de tous ses éléments. On se plaît à souhaiter, si telle est la situation, que les départements de la FAS réfléchissent sur le concept du "curriculum" et essaient de mieux définir les buts et les moyens de leur enseignement. Il est évident que l'apprentissage d'un savoir-faire est différent de l'apprentissage d'un savoir plus théorique. Mais celui-ci peut-il se dispenser de se poser la question des objectifs à atteindre - fut-ce apprendre à raisonner ou développer un esprit plus critique ou plus curieux - et des moyens à mettre en oeuvre pour atteindre ces objectifs, moyens choisis et intégrés en fonction de leur pertinence par rapport à ce but et non selon les intérêts divergents de chacun? A notre avis, il y a un travail considérable pour le Service pédagogique à la FAS mais qui n'est pas nécessairement celui qu'on perçoit trop souvent. On ignore en grande partie ce que peut faire le Service pédagogique, et ce qu'on connaît ou prétend connaître du Service est associé à des "techniques" avec lesquelles on se sent peu en affinité, finalement. Du côté de la FAS on aurait donc une image trop rigide du Service pédagogique. De l'autre, la tradition universitaire présente à la FAS devrait intégrer davantage un souci de rationalité des buts et moyens, au niveau

des programmes comme au niveau de chacun des cours. En ce sens, on peut recommander au Service pédagogique de diffuser une image plus juste de lui-même et à la FAS d'entreprendre un effort de réflexion pour préciser ses objectifs. On n'a pas l'impression, à la lecture des nombreux commentaires sur ce point, que la FAS est au-dessus "de ses affaires": elle aurait besoin précisément d'une assistance comme celle que peut lui apporter le Service pédagogique.

CONCLUSION

Il est grand temps, pour nos universités, de ne plus négliger l'enseignement, ou d'avouer publiquement qu'elles ne s'intéressent qu'à la recherche.
F.T. Worrell

Dans l'ensemble, l'ambiance et l'échelle des valeurs qui dominent les universités font que l'estime et la sympathie vont non pas à celui qui assure avec le plus de dévouement et de la manière la plus efficace l'épanouissement et l'avenir des étudiants qui ont le plus besoin d'un bon enseignement, mais à celui qui réussit le mieux dans la recherche.
V. Kourganoff

D'où viennent donc les résistances des professeurs de la FAS vis-à-vis la pédagogie et le Service pédagogique? Nos analyses, malgré leurs limites et leur côté parcellaire, nous fournissent un certain nombre d'éléments pour comprendre ce qui se passe et identifier les origines de ces résistances.

En tout premier lieu, le plus grand responsable de cet état de choses n'est-ce pas, faut-il le dire, une certaine tradition universitaire et surtout le mythe de la recherche qui occupe une place dominante dans cette tradition? La FAS est le rassemblement de ces disciplines, de ces sciences, qui sont les porteuses de cette tradition plus que toutes les autres disciplines et surtout celles qu'on enseigne dans les écoles professionnelles. Or, au centre de cette tradition il y a un fait, et nous l'avons constaté presque dans chaque entretien, c'est le peu de considération pour l'efficacité pédagogique et la survalorisation de la recherche et des publications. Il y a là un déséquilibre dont il ne nous appartient pas ici de faire l'historique mais qui est là présent dans l'ambiance et l'échelle des valeurs de l'université aujourd'hui. Quand un professeur vous dit spontanément que s'il n'y avait pas les incitations à la promotion: "c'est sûr je me mettrais à essayer de développer un enseignement encore de

meilleure qualité... mais le système nous pousse à publier", il ne parle pas seulement pour lui-même mais au nom de tous ceux qui sont entrés dans le jeu et qui savent "de quel côté leur pain est beurré".

Comment peut-on espérer qu'on va investir là où ce n'est pas rentable? "C'est sûr, nous a-t-on dit encore, que le temps que vous investissez dans l'amélioration de votre enseignement n'est pas rentable comme peut l'être la recherche". La création par l'Université de Montréal d'un Service pédagogique est un signe que les temps changent. Mais plusieurs nous ont dit qu'ils ne croyaient pas au sérieux de l'Université en créant ce Service tant qu'on n'aura pas changé en particulier les critères de promotion, comme si l'université retirait d'une main ce qu'elle donne de l'autre. Il demeure en tout cas que la présence et l'action du Service pédagogique pèsent certainement dans le sens d'une modification de l'ambiance et de l'échelle de valeurs dans notre établissement universitaire. Mais ce n'est pas peu de choses que de s'attaquer à toute une tradition, tant il est vrai - comme l'ont montré plusieurs études relevant de la sociologie de l'éducation - qu'elle a une tendance marquée au conservatisme.

Au coeur de cette tradition, il y a le mythe de la recherche. Quel métier paradoxal que celui de professeur. Théoriquement payé pour un certain type de services (prestations d'enseignements), la valeur de ses services est évalué d'après la manière dont il utilise ses loisirs, pour s'acquitter d'un type de service tout différent. Nous renvoyons à l'excellente étude de V.Kourganoff (La face cachée de l'université, ch. 7: Les origines de la primauté de la recherche, pp. 112-135) sur l'origine de ce mythe. Quoiqu'il en soit, la fonction recherche a comme jeté de l'ombre sur la fonction enseignement. De plus, l'ambiguïté et l'absence de partage net entre les obligations vis-à-vis de l'enseignement et vis-à-vis de la recherche autorisent tous les abus, et toutes les négligences ouvertes ou cachées, d'une des fonctions au profit de l'autre. Et cette ambiguïté, déjà dangereuse en elle-même, devient franchement nocive en se combinant au double effet du culte de la recherche et du mépris de l'enseignement, qui confère aux prestations de recherche un prestige très supérieur aux prestations d'enseignement.

S'attaquer à toute une tradition! Dans quel don-quichottisme nous sommes-nous embarqués? On se rappelera avec quel silence officiel a été entourée la publication d'un document émanant du

Comité des directeurs des Services pédagogiques du Québec (1) et qui s'intitulait "La pédagogie de l'enseignement supérieur" (Montréal, Revue des sciences de l'éducation, 1976, Documents, série 4). Par contre, il y a, actuellement, un mouvement de plus en plus important qui clame: "Less research and more teaching", et qui se fait de plus en plus entendre à mesure qu'on entre dans l'ère des universités de masse. En ce sens, une étude intitulée "Limites et possibilités de l'Université de masse" publiée(2) par un comité formé de 4 professeurs de l'U.Q.A.M. et qui étudie les raisons des crises successives qu'a connu cet établissement universitaire montre le peu d'encadrement pédagogique et administratif de cette partie de sa clientèle, celle du soir, par laquelle normalement l'U.Q.A.M. aurait dû se définir de par sa vocation démocratique et populaire. Mais, comme nous le disions il y a un moment, on ne modifie pas une tradition aisément ni impunément. Toutefois, un peu partout on veut revaloriser l'enseignement et nous croyons que l'avenir va dans ce sens.

Nous affirmons, donc, qu'une partie des résistances vis-à-vis la pédagogie vient de la tradition universitaire qui survalorise la recherche et dévalorise l'enseignement. En avons-nous trouvé

(1) La publication de ce document avait été rendue possible grâce à une offre de service de la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec qui avait même refusé qu'on y fasse mention de sa participation!

(2) Publication en mai 1977

des indices, voire même des preuves? Au chapitre III, on se rappellera que dans notre échantillon, les "chercheurs" avaient un statut moyen plus élevé que les "enseignants" ou les "mixtes" et que dans la distribution des âges les plus vieux étaient surtout des "chercheurs" et nous avions trouvé quelques appuis à l'hypothèse que nous avions faite, à savoir que les "enseignants" sont éliminés ou s'éliminent d'eux-mêmes, avec le temps, à l'université plus que les autres Nous avions également été frappé par le nombre élevé d'"enseignants" qui exprimaient un certain malaise et se disaient pénalisés dans ce système, Au chapitre IV, la perception des critères de promotion de la FAS allait confirmer ce sentiment. L'unanimité (ou presque) de tous pour dénoncer le côté unilatéral de l'évaluation du professeur basée surtout sur les publications, de même que l'unanimité (ou presque) de tous pour admettre la contradiction des critères d'embauche (on embauche quelqu'un pour qu'il enseigne et on n'exige que la preuve de ses aptitudes à la recherche) apportent une confirmation qu'on ne peut se refuser d'admettre sans mauvaise foi.

Notre enquête semble donc indiquer clairement l'influence de la primauté de la recherche sur l'esprit d'un grand nombre de professeurs. Nous croyons que toutes les caractéristiques de cette tradition - critères de promotion, d'embauche, échelle des valeurs, ambiance,

prestige, etc... dans laquelle tout professeur se trouve immergé n'encourage pas celui-ci à investir dans son enseignement; par ailleurs, s'il le fait, il a bien conscience d'en être pénalisé. Nous croyons que cette tradition, beaucoup plus forte à la FAS qu'ailleurs à l'Université, joue contre le Service pédagogique en ce qu'il fait apparaître tout investissement en temps et en énergie en pédagogie - et forcément au Service pédagogique - comme dépourvu de rentabilité.

****

Ce que nous venons de décrire constitue le premier côté de la médaille. L'autre face concerne davantage le Service pédagogique lui-même. L'origine des résistances ne vient pas seulement du côté de la tradition universitaire, mais aussi provient de l'image qu'on se fait de la pédagogie et du Service pédagogique. On investit là où ça vaut la peine, là où on voit une certaine valeur. Il n'est pas certain que tous jugent que la pédagogie soit une valeur. A la fin du chapitre IV, nous avons noté les réponses à la question relative au minimum de formation pédagogique, souhaitable en début de carrière: les hésitations et les réserves étaient plus nombreuses que les réponses affirmatives. Au chapitre V, nous avons noté que si on est largement en faveur du principe

d'un Service pédagogique, on a une image aussi négative que positive du Service pédagogique en place, même si cette image n'est pas fondée la plupart du temps sur un contact direct avec le Service. Quand on demande l'opinion sur une chose tangible comme la revue "Pédagogiques", on est plutôt favorable.

On a donc une image de la pédagogie et du Service pédagogique qui n'encourage pas beaucoup à y investir son temps et son énergie. D'autant plus, comme on l'a vu au chapitre VI, qu'on confond quelques fois le Service pédagogique avec celui de l'audio-visuel, ou qu'on l'associe exclusivement à des "techniques". Il faut prendre en compte toutefois que le mot "pédagogie" renvoie à quelque chose qui n'a pas toujours eu ses lettres de noblesse au niveau proprement universitaire. C'est un souci relativement nouveau et on peut imaginer que cela prendra un certain temps avant qu'il se généralise. Nous ne voyons pas d'incompatibilité même avec ces disciplines qui s'interrogent de façon critique sur leurs bases épistémologiques, ou sur les idéologies, et le souci d'améliorer l'enseignement en utilisant des moyens eux-mêmes le produit d'une certaine idéologie, ou le résultat du développement des sciences de l'éducation. Mais la tradition universitaire a elle aussi ses idéologies - ses mythes - et nous ne croyons pas que

le hasard, le désordre, l'approximatif, le manque de concertation soient plus profitables pour les étudiants que la rationalité des buts et des moyens, la concertation et le souci d'un bon enseignement et d'une certaine efficacité de l'apprentissage. Il appartient au Service pédagogique de faire comprendre qu'il n'est pas un service d'audio-visuel déguisé et que le souci d'améliorer l'enseignement qu'il véhicule est valable pour tout type d'enseignement universitaire.

Nous sommes porté vers un certain optimisme, car nous avons rencontré des sympathies marquées et peu d'animosité réelle envers le Service pédagogique. Celui-ci s'est très peu créé d'ennemis ou d'adversaires - du moins dans notre échantillon -, il n'est pas perçu comme un instrument de contrôle ou de pression de l'administration. Tout simplement, les "scientifiques" et les "intellectuels" ont toujours pensé que l'enseignement ne présupposait que la maîtrise du savoir, qu'il ne faut surtout pas remplacer par des trucs, des recettes, des gadgets. Si très souvent on identifie le Service pédagogique à cela, par contre l'idée fait de plus en plus son chemin que la maîtrise du savoir n'est plus suffisante surtout avec les nouveaux étudiants moins préparés que ceux d'hier, et en beaucoup plus grand nombre. Et cela est un facteur d'optimisme. Il faudrait sans doute que le Service pédagogique soit mieux

connu. Peut-être que faire une certaine publicité autour d'un travail d'envergure - un grand projet exemplaire - suffirait à corriger l'image qu'on a de lui. Par ailleurs, une certaine prudence serait recommandable pour ne pas aggraver cette image de gadgets ou de recettes. On méconnaît les sciences de l'éducation de façon générale, et c'est là un obstacle de poids. Plusieurs se rabattent sur l'expérience, mais on oublie de considérer que l'expérience de l'enseignement ne révèle uniquement que les effets à court terme, alors que les résultats les plus importants de l'enseignement se manifestent pendant toute la vie de l'étudiant. On a peu de connaissance sur ce qui se passe quand le maître enseigne et les étudiants apprennent. Quelques professeurs ont exprimé, d'une manière ou d'une autre, la crainte d'une pédagogie in abstracto. Il faudrait mieux faire comprendre qu'il ne s'agit aucunement d'une pédagogie générale. La pédagogie s'apprend mais elle ne s'enseigne pas in abstracto. Elle s'apprend avant tout par l'expérience de l'enseignement d'une discipline déterminée lorsque l'on est attentif aux effets de l'enseignement sur les étudiants et que l'on essaie de rendre son travail aussi efficace que possible, quitte à utiliser certaines techniques - il y en a de plus adaptées que d'autres. La pédagogie n'est pas une chose autonome ni théorique: il faut l'intégrer dans le contenu de la matière à enseigner en fonction des particularités de chaque

discipline, et aussi en fonction des particularités des étudiants qui apprennent.

Le Service pédagogique se doit donc de diffuser une image de la pédagogie qui soit plus fidèle à la réalité même de la pédagogie. L'obstacle majeur est inconstestablement la confusion qui règne dans les esprits: mais peut-on les blâmer si on ne l'a dit! Il faut revenir aux choses élémentaires. D'ailleurs plusieurs ont déclaré que la revue "Pédagogiques" était trop théorique, trop avancée pour eux. Donc redire pourquoi la pédagogie est nécessaire quand on enseigne! Comme on disait dans la scholastique médiévale: ce qui est évident en soi ne l'est pas nécessairement pour tous!

D'un autre côté, nous sommes portés vers un certain pessismisme, car c'est en quelque sorte le "système" qui décourage tout investissement en pédagogie. Que faire? Et quoi ne pas faire? Le "système" c'est ce qui est intériorisé par chacun et qui produit cette ambiance, cette échelle des valeurs à laquelle on adhère, ces normes, ces règles que les instances administratives appliquent et imposent, etc... Et ce qui est tacite est souvent aussi important que ce qui est clairement défini dans les statuts officiels.

Peut-on modifier un "système"? Nous croyons qu'il faut prendre le temps de persuader le plus de gens possible, faire confiance à l'intelligence et à la capacité de cheminement de tous et chacun, comme il faut savoir accepter de se faire questionner ou d'être mis en question. Le Service pédagogique a aussi son propre cheminement à faire. Il faudra savoir écouter les questionnements des professeurs, en particulier ceux de la FAS. Nous sommes conviés à un dialogue, non à un monologue. Peut-être saurons-nous trouver des alliés ou du moins susciter certaines sympathies et adapter nos ressources et nos compétences au travail qui nous attend?

APPENDICE

L'enquête Ladd-Lipset (1)

En 1975, Everett Carl Ladd Jr. et Seymour Martin Lipset ont mené une vaste enquête (2) auprès des professeurs américainx d'université. Entre autres choses, ils ont cherché à savoir si ceux-ci s'intéressent davantage à la recherche qu'à l'enseignement et quels devraient être les critères de promotion. Malgré que notre enquête ne porte que sur une seule université, et sur une seule faculté, qu'elle soit française et québécoise et non américaine, il reste que certains résultats dans l'une et l'autre analyse se recoupent de près.

I La recherche et l'enseignement

La recherche est le centre d'intérêt principal de 25% des professeurs américains et l'enseignement 75%.

Interests in research:	25%	(very heavily: 4%)
Interests in teaching:	75%	(very heavily: 37%)

(1) The Ladd-Lipset Survey, in "The Chronicle of Higher Education, octobre 1975, p. 2 et mars 1976, page 10.

(2) Le questionnaire écrit comprenait 87 questions auquel ont répondu 3,536 professeurs représentant 111 établissements universitaires américains.

On a demandé également d'identifier les termes qui décrivent le mieux et le plus mal leur fonction académique. Seulement 28% se perçoivent dans une fonction de production des connaissances. Près de 50% s'identifient comme enseignants. Mais 85% des professeurs interrogés pensent que les mots d'intellectuel, de "scholar" et de scientifique décrivent le moins bien leur fonction, alors que 5% pensent la même chose du mot enseignant.

Par ailleurs, il faut ajouter que ceux des établissements du bas de l'échelle (lower-ranked) se définissent comme enseignants à 65%, alors que ceux des "major universities" s'y identifient à 23%.

Dans notre enquête à l'intérieur de la FAS, 38.3% se définissaient comme enseignants, 38.3% comme chercheurs et le reste 23.4% comme les deux à la fois et à part égale. Le poids de l'enseignement et de la recherche était donc dans une proportion de 50-50. Par rapport à l'enquête américaine, la nôtre indique que les professeurs de la FAS sont un peu plus orientés sur la recherche que l'ensemble des universitaires d'outre-frontière.

II Les critères de promotion

Dans la même enquête américaine, 74% des professeurs sont d'accord avec l'énoncé suivant:

"Teaching effectiveness, not publications, should be the primary criterion for promotion of faculty".

Seulement 32% croient que "no one can be a good teacher unless he or she is actively involved in research".

Par ailleurs, 71% croient que la qualité de l'enseignement au niveau "undergraduate" a souffert de façon significative "because of excessive commitment in research".

Dans notre enquête sur la FAS, 74.5% des professeurs (comparé à 74% dans l'enquête américaine!) croient que les promotions sont trop axées sur la recherche et les publications.

En revanche, alors que dans notre enquête, on sentait beaucoup d'hésitation et de crainte face à tout système d'évaluation de l'enseignement et surtout celle faite par les étudiants, 73%

des professeurs américains sont d'accord pour qu'une évaluation formelle des étudiants soit comptée pour une part dans le processus des promotions.

Liste des ouvrages cités

1) BLONDIN, Denis et coll., La pédagogie de l'enseignement supérieur, Montréal, Revue des Sciences de l'éducation, 1976 (Documents, Série 4)

2) BOURDIEU, Pierre, Le métier de sociologue, Livre I, Paris, Ed. Mouton, 1968.

3) COLL., Limites et possibilités de l'Université de masse, Rapport du Comité d'étude de l'organisation de l'enseignement et de la recherche, UQAM, mai 1977.

4) KOURGANOFF, V., La face cachée de l'Université, Paris, P.U.F. 1972.

5) LADD, Everet Carl, LIPSET, Seymour Martin (1975), "How Professors Spend Their Time: The 1975 Ladd-Lipset Survey of U.S. Faculty Members", The Chronicle of Higher Education, Oct. 14, 1975, Wash., D.C. p.2.

"What Do Professors Like Best About Their Jobs, Surprise: It Isn't Research", The Chronicle of Higher Education, March 29, 1976, Wash. D.C. p. 10.

6) LAWRENCE, Janet H.; MOORE, William E.; ERICKSEN, Stanford, C., Faculty Perceptions Of The Institutional Reward System, The Center for Research on Learning and Teaching, The University of Michigan, March 1977, (Texte dactylographié)

7) RAPPORT DE BERKELEY, Education at Berkeley, Univ. of California Press, 1968.

8) ESPRIT, Faire l'Université, supplément au numéro de mai-juin 1964.